



Emiliozzi, María Valeria

Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación Corporal

Director: Crisorio, Ricardo Luis

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica editada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Emiliozzi, M. V. (2011) Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>.

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>.

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

Maestría en EDUCACIÓN CORPORAL
Facultad de HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Tesis

**Fragmentos de cuerpos despojados:
Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el
Diseño Curricular de Educación Física**

Director: Dr. Ricardo Luis CRISORIO

Aspirante: Lic. María Valeria EMILIOZZI

La Plata, 18 de noviembre de 2011

“Y hete aquí que mi cuerpo, por la virtud de todas esas utopías, ha desaparecido. Ha desaparecido como la llama de una vela que alguien sopla”

Michel Foucault

Agradecimientos

La presente tesis es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente, participaron varias personas. Y a ellas está dedicada.

Mi familia, que cuando decidí hacer las valijas para correr tras mis sueños me acompañó incondicionalmente pese a la distancia. Mario Mamonde, por apoyarme en mis primeros pasos y darme la confianza y el valor para armar mis valijas. Ricardo, quien dirigió esta tesis y día a día me transmite su pasión por el saber. A él mi admiración por poder aprender a su lado. Gabriela por su generosidad y ayuda incondicional. Mis compañeros de la secretaria (Agus, QK, Nico y Lili), por la escucha y la paciencia. Marcelo, por su confianza y apuesta en mí. Ana Julia, por su cuota de optimismo en esos días agotadores. Mis amigas de Olavarría por comprender mis ausencias. Y a Daniel “chiquito”, por acompañarme en esas largas madrugadas dedicadas a esta tesis. No faltaron nunca sus chocolates y el té para pasar una noche más amena.

Por otro lado, quiero agradecer a CONICET, por darme la oportunidad de vivir de lo que me hace feliz y a Juan Piovani por ayudarme a que eso sea posible. Finalmente a cada una de las personas que integran el Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS), por la solidaridad, el compañerismo y los consejos. A todos ellos GRACIAS, porque han puesto una cuota de alegría para que el trabajo diario sea más llevadero.

Índice

Introducción.....	5
El problema de investigación, 6. ¿Cómo indagar los discursos?, 9.	
Capítulo I. Controversias de los cuerpos naturales.....	17
Tras la episteme del discurso humanista, 17. Hacia el campo de poder, 26. El rostro orgánico de la biología, 28. El cuerpo encapsulado, 34.	
Capítulo II. Travesías políticas sobre los cuerpos.....	40
Genealogía de un modo de vida, 41. Una arqueología del saber médico, 46. La higiene moral y orgánica del cuerpo, 51.	
Capítulo III. Cuerpos ligados a una identidad.....	58
La ciudadanía como derecho, 59. El derecho y la libertad, 63. La ciudadanía como pertenencia a una comunidad política, 66. La conformación del Estado-Nación y el discurso de la identidad ciudadana, 67. Hacia una interpretación de la identidad, 70.	
Capítulo IV. Conciencia y lenguaje.....	75
Corporeidad y cuerpo, 76. Las ciencias de la motricidad humana y el saber, 86. Una interpretación de la fenomenología, 87.	
Capítulo V La unión y la codificación de los cuerpos.....	91
Una arqueología de la psicomotricidad, 91. Los fines de la psicomotricidad en la educación, 99. Una arqueología de la praxiología motriz, 100. Hacia una interpretación de la praxiología motriz, 106.	
Conclusión.....	111
Pensar en el cuerpo, 112. Pensar un diseño curricular, 114.	
Bibliografía.....	117

Introducción

Esta investigación nace de la contradicción que produce la lectura de un documento y la incertidumbre que ello crea, pues el mismo está envuelto en un universo de enunciados que hablan por sí mismos, en un sinfín de relaciones posibles que abren un gigantesco laberinto de textos que no tienen fin ni principio; pero que constituyen discursos que desempeñan un papel dentro de un sistema estratégico en el que el poder está implicado y gracias al cual funciona.

Pasados diez años de la sanción de la Ley Provincial N° 11.612, que dio origen a la Transformación del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires, surge la necesidad de introducir cambios en la estructura y organización del sistema educativo bonaerense. Por ello, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró “una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses” (2006a:10). Esta propuesta se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria, constituyéndose por un lado, a partir del ciclo lectivo 2007 en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Educación Polimodal y a partir del 2008 en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.¹

Los nuevos diseños curriculares se constituyeron a partir de los aportes de diferentes sectores del sistema educativo, los cuales fueron resultado de una serie de actividades como: rondas de consultas durante el año 2004, que convocaron a docentes de todo el sistema educativo; organización de jornadas de discusión regionales e institucionales sobre la nueva Ley de Educación Nacional, y revisiones de los diseños curriculares que hasta entonces se encontraban vigentes.

El Marco General de Política Curricular (2007a) establece que el análisis y la interpretación de los resultados de dichas actividades permitieron identificar las problemáticas que estaban incidiendo en la educación de los adolescentes. Por ello, se llevaron a cabo una serie de acciones con el fin construir un proyecto político educativo denominado Plan Provincial Educativo 2004-2007, que entre sus líneas de acción propuso: programas para adolescentes a fin de atender

¹ Cabe aclarar que si bien durante el año 2008 se producen cambios en la organización de los últimos tres años de escolaridad, los diseños curriculares de 1°, 2° y 3° año no se modificaron.

las demandas de educación y formación de ese grupo; la creación de una nueva dirección docente que contemple la conducción del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) y la reformulación de su diseño curricular.

En consecuencia se inicia el Proceso de Construcción Curricular de la ESB, en el que a través de distintas instancias participaron inspectores, directores, docentes, alumnos y padres.

Como resultado de las acciones concretadas en el Proceso de Construcción Curricular de la ESB se elabora un prediseño curricular, cuya implementación se realiza en setenta y cinco escuelas de ESB, durante el transcurso del año 2006. Seguidamente se llevan a cabo modificaciones en el prediseño, dando lugar al diseño curricular,² que en esta investigación será objeto de indagación.

El problema de investigación

Existen diferentes problemáticas que se plantean en torno del curriculum como son la selección de los elementos culturales y la relación con su función social, las cuales son analizadas desde las teorías de la reproducción,³ los aspectos estructurales y formales, formas de concebirlo, ya sea como una organización jerárquica o un programa de estudio, entre otros. Sin embargo en esta investigación se efectuará una indagación sobre los discursos del cuerpo que atraviesan y constituyen al Diseño Curricular del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires, específicamente, del área de Educación Física; lo que crea un aporte original al estudio de este documento, además, de proponer nuevas herramientas para la construcción de un saber sobre la educación del cuerpo.

La noción de curriculum sobre el que se delinea la propuesta para la Educación Secundaria, refiere a “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales”.⁴

Un primer recorrido por el apartado de Educación Física de esta nueva propuesta de política curricular, estremece y moviliza, en tanto que se

² Si bien el Diseño Curricular se editó para 1º, 2º y 3º año, las referencias de los enunciados citados en la tesis corresponden a las de 1º año, pues las mismas se encuentran presentes en los tres documentos.

³ Exponentes referentes son Bourdieu, P., J.C. Passeron, (1977), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia. Althusser, L. (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, entre otros.

⁴ De Alba, A. (1995), *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, citado en Dirección General de Cultura y Educación, (2006a), Marco General de Política Curricular, La Plata, p15.

encuentra una multiplicidad de discursos que intentan dar sustento a la disciplina. Algunos de ellos comienzan a aparecer con un fuerte énfasis en el nuevo diseño curricular y otros, que en el anterior diseño eran férreos ejes transversales se esconden, pero por momentos se dejan ver a partir de algunos enunciados.

Nos encontramos entonces con el discurso de la biología, de la psicomotricidad, de la praxiología, las ciencias de la motricidad humana, de la medicina, del humanismo y de la ciudadanía.

El desafío es reconstruir la historia de las condiciones de posibilidad de cada enunciado, rastrear en los más oscuros rincones las fuerzas que dieron lugar a su aparición, que pujaron por imponerlos como verdad. Restaurar la episteme que los vio nacer, que los gestó, para poner “sobre la mesa” de qué cuerpo hablan cada uno de estos discursos encontrados; pues la indagación sobre el saber desde donde los discursos dicen lo que dicen del cuerpo, resulta crucial para desplegar en qué sujeto está pensando el curriculum de Educación Física. Estos pasos que se pretenden dar sobre el diseño curricular no se fundarán en los métodos de la lingüística, en tanto que la noción de estructura del lenguaje aquí no tiene una significación, sino que se regresará al documento prestando particular atención a aquellas cosas registradas en los intersticios del texto: sus espacios en blanco y sus ausencias, su modo de existencia, las modificaciones y variaciones, para indagar cómo ha sido construido y definido el cuerpo.

El trabajo se estructura en torno de los discursos encontrados, si bien todos ellos se articulan entre sí por diferentes cuestiones que los entrelazan, cada uno se caracteriza por el énfasis dado a algún aspecto distintivo. Por ello, el trabajo no consistirá en modelar ciertos discursos sobre el cuerpo que brinda la práctica discursiva a analizar, sino estriba más bien en cuestionar las evidencias y postulados, en sacudir los mitos, las maneras de decir, hacer y pensar y a partir de esta re-problematización poner en despliegue posibles pasos para definir el cuerpo y la educación del cuerpo.

Para poder lograr tal reto será necesario quitar los velos que tradicionalmente se han impuesto, renunciar a las explicaciones fáciles, hurgar siempre un poco más allá, encontrar las discontinuidades allí donde todo aparenta ser continuidad, desarmar las prácticas mismas. Es decir, “retroceder en el propio

recorrido hasta el punto en que algo ha quedado oscuro y no tematizado” (Agamben, 2009:8).

Las prácticas no narran sólo las meras acciones de los actores sino también un conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas y políticas que las conforman. En este sentido, en procura de seguir tras los modos en que el cuerpo ha sido y es pensado, no se intentará dar cuenta de una historia de prácticas y discursos, sino que se buscará indagar e interrogar a esas prácticas discursivas acerca de sus condiciones de existencia.

Ciertas tensiones se ponen en despliegue cada vez que se intenta definir al cuerpo: la unidad y la fragmentación, lo natural y lo simbólico, lo material y lo inmaterial, un interior que se despliega y un exterior que atraviesa; lo que nos lleva a ciertos interrogantes que nos permitirán poner en debate los discursos sobre el cuerpo que enuncia el Diseño Curricular de Educación Física.

La experiencia en la práctica de la Educación Física deja ver la presencia en ella de un cuerpo muy diferente a lo que se enuncia en el diseño curricular, que vuelve inapropiados los saberes desde donde los discursos encontrados intentan definirlo. El cuerpo excede todo el tiempo el entramado de disciplinas científicas con que el Diseño Curricular de Educación Física procura enunciarlo, en tanto que el cuerpo es más que el organismo.

Por ello, toda determinación de la materialidad, o naturaleza del cuerpo, sabiéndolo o no, presupone una interpretación determinada desde la perspectiva previamente establecida de una interpretación de la naturaleza, la historia, el mundo y el fundamento del mundo.

Teniendo como faro una política de la interpretación sobre nuestras propias prácticas,⁵ es que se pondrá sobre relieve una intervención sobre los enunciados en torno del cuerpo que se reflejan en el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires; lo cual supone comenzar a plantear los límites del documento y el despoje simbólico sobre cuerpo.

El problema que trazamos, de todos modos, no implica sólo el rastreo arqueológico y genealógico de los discursos encontrados, sino también nuestra interpretación del cuerpo y de la educación del cuerpo.

⁵ En el sentido que le otorga Foucault “(...) la interpretación debe interpretarse siempre ella misma y no puede dejar de volver sobre ella misma” (1995:47).

¿Cómo indagar los discursos?

En procura de seguir tras las huellas del objeto de estudio no se intentará dar cuenta de una historia de prácticas y discursos, sino que se buscará indagar o interrogar a esas prácticas discursivas sobre sus condiciones de existencia. En este sentido, no se buscará, como habitualmente hace la historia, investigar los orígenes, reconstruir tradiciones, seguir curvas evolutivas, sino que se procurará describir los acontecimientos del discurso, las reglas a partir de las cuales se construyen los enunciados.

(...) se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer, de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que puedan tener con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye (Foucault, 2008b:42)

Aquí, las herramientas arqueológicas y genealógicas de Foucault, nos permitirán analizar, por un lado las condiciones discursivas que hacen posible que algo surja y sea dicho y, por el otro responder a la pregunta acerca de quién o qué y por qué se decide tal cosa y no cualquier otra. Estos dos modos de analizar los discursos encontrados “se engloban en círculos cada vez más amplios, pero no se sustituyen en absoluto” (Morey, 2008:16).

La herramienta arqueológica nos permitirá realizar una descripción intrínseca de los *discursos* y mostrar que no existen por una parte discursos inertes y por otra sujetos que los manipulan o los renuevan, sino que los sujetos forman parte del campo discursivo en el que ocupan una posición con posibilidades de desplazamiento y en el que cumplen una función con posibilidades de mutación.

De esta manera se buscará indagar sobre las condiciones materiales que hicieron posible que ciertos discursos se constituyan y se reflejen en el Diseño Curricular de Educación Física. Por ello, la investigación buscará describir el proceso mediante el cual un conjunto de enunciados hace posible, de acuerdo con la relación que guardan entre sí, de la formación de unidades de discurso. Esto nos lleva a plantearnos ciertos interrogantes: ¿bajo qué reglas han sido contruidos esos discursos que hablan sobre el cuerpo y atraviesan el diseño curricular? y, ¿cuáles son sus juegos de relaciones, sus reglas de aparición?. De lo que se trata es de preguntarle al discurso mismo para que sea él quien responda acerca de su unidad. Esa unidad es el *enunciado* del discurso.

La tarea de la arqueología es la de describir *enunciados*, siendo éste su objeto de descripción. Por ello, tanto la noción misma de *enunciado*, como la de *formación discursiva* y la reelaboración del concepto de *episteme* darán las claves para construir la caja de herramientas para abordar esos discursos del cuerpo.

Michel Foucault afirma que una episteme es el enrejado simbólico que nos permite percibir la realidad; esta trama es témporo-espacial y es la base que sostiene todo lo que es posible de ser pensado en cada coyuntura. Es decir, “es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza a nivel de las regularidades discursivas” (Foucault, 2008b:323).

En primera instancia es necesario demoler los edificios teóricos que aglutinan los discursos, que les marcan una línea de continuidad, que les otorgan una pertenencia; ya que a través de la historia se han creado diferentes conceptos homogeneizadores de discursos.

Las condiciones de existencia de los discursos serán tomadas como reglas de formación, pues establecerán “las condiciones a que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas)” (ibid.55).

De esta manera, el modo de analizar los discursos consistirá en describir las relaciones entre enunciados, para lo cual será ineludible precisar que el correlato del enunciado aparece bajo la forma de un conjunto de dominios, en los que tales objetos pueden aparecer y en los que tales relaciones pueden ser asignadas. Describir una formulación en tanto que enunciado, no consiste en analizar las relaciones entre el autor y lo que ha dicho, sino en determinar cuál es la posición que puede y debe ocupar todo individuo para ser su sujeto.

Describir un enunciado no equivale a aislar y a caracterizar un segmento horizontal, sino a definir las condiciones en que se ha ejercido la función que ha dado una serie de signos (...) una existencia y una existencia específica. Existencia que la hace aparecer más bien como un dominio de objetos (...) sino más bien como un juego de posiciones posibles para un sujeto; como otra cosa que una totalidad orgánica, autónoma, cerrada sobre sí misma y susceptible por sí sola de formar sentido, sino más bien como un elemento en un campo de coexistencia (ibid.142)

Por ello, poder referirse a objetos, implicar sujetos, relacionarse con otras formulaciones y ser repetible, el análisis del enunciado del discurso no se

reduce ni a las posibilidades de la frase en cuanto frase ni a las posibilidades de la proposición en cuanto proposición. El *enunciado* se articula sobre la frase o sobre la proposición, pero no se deriva de ellos, en tanto que la frase o proposición son unidades gramaticales que pueden reconocerse en un conjunto de signos. Por ello “se llamará enunciado la modalidad de existencia propia de este conjunto de signos: modalidad que le permite ser algo más que una serie de trazos (...) modalidad que le permite estar en relación con un dominio de objetos” (ibid.140).

Para hablar de enunciado no es necesario que exista una estructura proposicional porque dos expresiones equivalentes desde el punto de vista lógico, no son necesariamente equivalentes desde el punto de vista enunciativo. Para que una secuencia de elementos lingüísticos pueda ser considerada y analizada como *enunciado*, debe poseer, según Foucault, *materialidad*. Sin anticipar demasiado podría decirse que la investigación del "modo de materialidad" del enunciado se orienta más hacia la sustancia y el soporte que hacia el lugar y la fecha.

Si se tiene en cuenta lo dicho acerca del "modo material del enunciado", el *discurso* no puede definirse fuera de las relaciones que lo constituyen -por eso Foucault (2008b) habla más bien de "relaciones discursivas" o de "regularidades discursivas"-, y esto ocurre porque, en definitiva, el *discurso* es una *práctica*, lo cual no refiere a la actividad de un sujeto, sino a la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las que ese sujeto debe ceñirse desde el momento en que interviene en el *discurso*.

Las *relaciones discursivas* que forman estas prácticas, como las prácticas médicas, praxiológicas, entre otras, que se relejan en el diseño curricular, no son internas con respecto al discurso, no son lazos existentes entre conceptos o palabras, frases o proposiciones; pero tampoco son externas; es decir, no son circunstancias exteriores que lo constriñen. Por el contrario, determinan el conjunto de relaciones que el discurso debe efectuar para tratar acerca de determinados objetos, para nombrarlos, analizarlos, explicarlos, clasificarlos, etc. El discurso aparece, entonces, en una relación fácil de describir con respecto al conjunto de otras prácticas.

La intención de esta tesis es mostrar las reglas de formación de los discursos que aparecen en el Diseño Curricular de Educación Física, sus objetos, enunciados, conceptos y estrategias.

En el caso de los objetos, no se trata de encontrar signos semejantes sobre los que fuera posible decir algo; ya que el objeto se encuentra disgregado sobre un horizonte de relaciones tanto económicas como sociales, normativas e institucionales que le abre un espacio articulado de descripciones posibles: sistema de las relaciones primarias o reales, sistema de las relaciones secundarias o reflexivas, sistema de las relaciones discursivas. El objeto se ofrece, pues, al discurso, como un haz de relaciones sobre el que es posible decir algo.

En el caso de las modalidades enunciativas, las reglas de formación describirán los tipos de encadenamientos que hicieron posible la aparición de ciertos enunciados en vez de otros, de ciertos conceptos que no son la sucesión de ideas sino producto de las regularidades discursivas.

La tesis buscará poner en tensión, con las potencialidades de la herramienta arqueológica, cómo una formación discursiva está sujeta a una gran reserva de posibilidades relacionales, de tal manera que interpretada en una nueva constelación, pueda hacer que aparezcan posibilidades nuevas de interpretación.

Bajo estas condiciones el análisis arqueológico reemplaza la noción del texto en tanto que corpus uniforme de lo que los hombres han querido decir, por la descripción de la ley general de las formaciones discursivas, lo cual pone en despliegue los enunciados desde su existencia, desde su lucha política.

Describir un conjunto de enunciados no es, pues, otra cosa que establecer una positividad, con el objeto de analizar una formación discursiva en tanto que tipo de positividad de un discurso. Esta positividad desempeña en la arqueología el papel de lo que podría llamarse un *a priori histórico* que actuaría, no como condición de rivalidad para unos enunciados, sino como la historia específica de un enunciado, que no lo lleva a depender de un devenir ajeno, sino que tiene una historicidad propia como conjunto de transformaciones dentro de una determinada práctica discursiva.

En otras palabras, sirve de incentivo a la descripción de las positividades.

Analizar positivities es mostrar de acuerdo con qué regla una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas (...) son aquello a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías. Forman lo previo de lo que se revelará y funcionará como un conocimiento o una ilusión (ibid.236).

Estos elementos que conforman las positivities son formados en las prácticas discursivas, en tanto que es la forma en la que un discurso científico puede constituirse. En este sentido, una práctica discursiva refiere a:

(...) un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (ibid.154).

Aquí es donde la arqueología encuentra su punto de anclaje. En este sentido, el recorrido por los diferentes discursos enunciados en el diseño curricular, no buscará regresar a ese plano originario, sino al saber desde el cual se pudo formular al mismo. En otras palabras, a ese “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia” (ibid.237).

No obstante, las potencialidades de la herramienta arqueológica, como se podrá ver en el desarrollo del trabajo, necesitará, para entender el haz de relaciones de los discursos, de una genealogía. Pues, en el análisis de cada discurso se necesitará aprehenderlo en su poder de afirmación, en relación a cierto poder, a determinadas prácticas sociales.

Asimismo, en la obra de Foucault se pasa de un análisis arqueológico a una genealógico, de la episteme como objeto de análisis, al dispositivo que le permitirá unir los nexos entre elementos heterogéneos como mostraremos en el capítulo dos y finalmente a las prácticas que se extienden del orden del saber al orden del poder y de las relaciones consigo mismo.

el paso de la arqueología a la genealogía es una ampliación del campo de investigación para incluir de manera más precisa el estudio de las prácticas no-discursivas y, sobre todo, la relación no-discursividad/discursividad; dicho de otro modo: para analizar el saber en términos de estrategia y tácticas de poder (Castro, 2004:146).

En otras palabras, el análisis sobre los discursos encontrados en el diseño curricular trascenderá por un lado, las condiciones materiales que constituyen

cierto saber y, por el otro los procedimientos, cambios, modificaciones de los acontecimientos que se relacionan con ese saber.

Sin embargo, la genealogía no pretenderá hacer una evolución de la especie, ni demostrar que el pasado está vivo, sino que tratará de “seguir el hilo de la procedencia (...) localizar los accidentes, las mínimas desviaciones, los errores, las faltas de apreciación, los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe y es válido para nosotros” (Foucault, 2004:27).

Asimismo, a lo largo del desarrollo de la tesis, esta genealogía se efectuará tanto sobre ciertos discursos como sobre modos de pensar al sujeto que se reflejan en el diseño curricular, pues la herramienta genealógica también nos permitirá efectuar una ontología sobre nosotros mismos, en relación con la ética y en relación con la moral.

La genealogía huye de las recetas prescritas y de las normas rígidas. No tiene fórmulas de aplicación mecánica, pero no por ello renuncia al riguroso estudio de los materiales disponibles, ya que tratar con discursos nos exige combinar a la vez un aspecto arqueológico de la investigación (centrado en las “instancias del control discursivo”, los principios de selección, control, exclusión que condicionan su producción), con otro propiamente genealógico, (que se encargaría de estudiar las series de la formación efectiva del discurso en su discontinuidad, en su especificidad y en sus condiciones externas de posibilidad).

En síntesis, cada uno de los discursos encontrados en el diseño curricular fueron interpretados con estas herramientas que nos aporta Foucault. Por ello, he intentado introducir al lector paso a paso en un conjunto de conceptos que revelan los aportes de la arqueología y la genealogía.

La interpretación y la reconstrucción analítica nos permitieron realizar un análisis crítico en relación con nuestras hipótesis, obtener conclusiones y elaborar una serie de herramientas para pensar un Diseño Curricular sobre la Educación del Cuerpo.

El recorrido por los discursos encontrados se despliega a lo largo de cinco capítulos, cada uno de los cuales se articula con los otros a partir de ciertos saberes desde los que se habla del cuerpo. La construcción de cinco capítulos se establece a partir de una agrupación de los discursos encontrados de acuerdo a semejanzas, o “bajo un rótulo común” (Marradi, Archenti, Piovani,

2007: 295). A partir de allí, cada capítulo intentará desmenuzar los discursos, ese conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación. Si bien, cada capítulo refiere a un tipo de discurso, durante el desarrollo de la tesis se podrá ver, que cada uno no representa un modo de pensar diferente, sino que ciertas regularidades discursivas y acontecimientos se entrelazan entre varios de ellos.

El capítulo uno comprende discursos como el humanismo y la biología que han definido al cuerpo como un organismo viviente, como algo natural, que sólo es posible de ser pensado dentro de la condición de existencia. El rastreo sobre el saber desde donde hablan ambos discursos, desecha aquello que es constitutivo y condición de posibilidad para la constitución de la subjetividad, lo que nos abre el camino para el análisis sobre lo simbólico a partir de los aportes de Lacan y Stavrakakis.

El capítulo dos aborda los enunciados que en el diseño curricular se encuentran ligados con la “Educación Física para la salud” y la “Educación higienista”. El recorrido sobre ambos, nos pone en evidencia por un lado, una educación que habla desde el saber de la medicina, y por el otro un fuerte lazo del saber con el poder, pues durante el desarrollo del capítulo es posible establecer los nexos entre las prácticas discursivas y no discursivas. Respecto del cuerpo en sí, el capítulo expone los modos en que la política forma un modo normal de vida establecido desde el saber de la medicina que, como veremos, no hace otra cosa más que universalizar al sujeto.

El capítulo tres analiza el discurso de la “Educación ciudadana”, el cual ha tenido una gran repercusión en el Diseño Curricular de Educación Física en tanto que juntamente con la implementación de los nuevos diseños curriculares, se ha incorporado la materia Construcción de Ciudadanía. El capítulo incluye dos puntos centrales para pensar al ciudadano, ya sea a partir de la posesión de determinados derechos o, a partir de la relación con el Estado y el estatus que le otorga la política. El recorrido sobre ambos modos de pensarlo nos llevan a dos caminos, por un lado la ciudadanía como derecho natural y, por el otro a la formación de una identidad ciudadana. Ambos caminos, por más que parezca ir por rumbos distintos dejan a la vista, cómo veremos, un fuerte énfasis en una universalidad del sujeto.

El capítulo cuatro pone en despliegue el debate sobre la corporeidad, que en el Diseño Curricular de Educación Física es una palabra con gran recurrencia. Rastrea desde dónde el diseño curricular habla de la misma, lo que nos lleva a las Ciencias de la motricidad humana. Finalmente se detiene en las teorías que sustentan a estas ciencias, lo cual nos conduce a la fenomenología de Merleau Ponty. Aquí se plantean los conceptos, el objeto y las prácticas de ésta última, lo que nos lleva a poner en debate, un interior del cuerpo que se despliega, frente a un exterior que atraviesa, un cuerpo ligado a una conciencia que se corporiza frente a un cuerpo que se hace cuerpo por el lenguaje.

El capítulo cinco, finalmente, analiza el discurso de la psicomotricidad y la praxiología, que aunque sus regularidades discursivas partan de saberes distintos, ambos consideran que el objeto de la Educación Física es el movimiento. Por un lado, el recorrido sobre el saber que sustenta la psicomotricidad, nos lleva a la psicología evolutiva, a la biología, las cuales le permiten construir una educación para el desarrollo normal de la función de interiorización y la construcción de un cuerpo indivisible. Por otro lado, el recorrido arqueológico por la praxiología nos lleva a las matemáticas, pues son las que permiten construir ciertos *ludogramas* que refieren a la representación gráfica de los *subroles sociomotores* asumidos por un jugador, y que le permiten ligar cada acción a un signo. El capítulo se detiene en el debate de las teorías que constituyen a la psicomotricidad y la praxiología, pues sus conocimientos son fuertemente alejados del cuerpo que se revela en las prácticas.

Las conclusiones buscan articular las consecuencias que trae una educación pensada desde los discursos encontrados, planteando que es posible pensar otra educación del cuerpo, que no pretenda reducirlo al organismo, a la conciencia y a un universal. Finalmente se proponen herramientas para pensar un diseño curricular que particularice al sujeto, lo incluya en las leyes de lo simbólico y gestiones prácticas que permitan trabajar no desde una percepción que se hace conciencia encarnada sino desde un saber del propio cuerpo.

Capítulo I

Controversias de los cuerpos naturales

La biología, el humanismo y el fuerte énfasis de la educación en formar alumnas y alumnos autónomos, hicieron desaparecer el espesor del lenguaje que constituye al cuerpo y lo restituyeron a un estado natural, apegado a su condición de existencia.

Una pregunta formulada por Foucault, “¿quiénes somos?” pone sobre la mesa o bien despliega una serie de interrogantes: ¿existe algo de natural en el cuerpo?, ¿tiene la vida una esencia o está formada por algo que la excede?, ¿cómo es el sujeto, si es acaso concebible, cuya vida es natural? Para sacar a la luz estas cuestiones será necesario quitar las capas que forman esos discursos que hablan del cuerpo, analizar las reglas que los constituyen, las figuras epistemológicas que los componen, las vinculaciones que se suscitan en sus enunciados, y las regularidades discursivas que los atraviesan.

En este sentido, de lo que se tratará en este capítulo, es de *destotalizar* esos discursos que, en diferentes fragmentos, aparecen reflejados en el Diseño Curricular de Educación Física, objeto de investigación. Esto implicará someter los discursos a estrategias interpretativas con la intención de reconstruir el terreno en el que coexisten, permanecen y desaparecen.

Tras la episteme del discurso humanista

Al hablar del modo en que el humanismo concibe al cuerpo, unas reglas que constituyen el discurso, forman un umbral que fija de antemano una serie de órdenes dentro de los cuales reconocerlo. No obstante, al romper el silencio de ese orden, aparece una lucha de teorías generales del ordenamiento de las cosas y de las interpretaciones que lo requieren.

El paso de una episteme a otra, las relaciones que han existido entre los diversos campos de la ciencia, no son grandes continuidades del pensamiento; en tanto existen interrupciones muy disímiles. “Actos y umbrales epistemológicos, descritos por G. Bachelard: suspenden el cúmulo indefinido de los conocimientos, quiebran su lenta maduración y los hacen entrar en un tiempo nuevo, los escinden de su origen empírico” (Foucault, 2008b:13).

La episteme es el punto de partida desde el cual han sido posibles ciertos conocimientos y teorías, es el fondo que dicta el *a priori* histórico y determina en qué elementos de positividad ha podido aparecer cierto saber.

A primera vista, la episteme en la que se constituye el humanismo nos permite interrogar aquello que va sentando las bases de un saber acerca de la modernidad y nos deja ver tres modos de enunciar la realidad, tres "mundos distintos" cuya diferencia se encuentra en los límites que cada uno trazó para lo enunciable y lo practicable; es decir tres maneras de habitar el mundo y de darle sentido: la episteme clásica, la episteme renacentista y la episteme moderna.

Hasta fines del siglo XVI, la semejanza desempeñó un rol constructivo en todo el campo de saberes de la cultura occidental, ya que se impuso un modo de articulación entre el conocimiento y la representación, que se configuró a partir de un orden natural. "El mundo se enrollaba sobre sí mismo: la tierra repetía el cielo, los rostros se reflejaban en las estrellas y la hierba ocultaba en sus tallos los secretos que servían al hombre. La pintura imitaba el espacio" (Foucault, 2008c: 35); estableciéndose un modo de darle sentido al mundo.

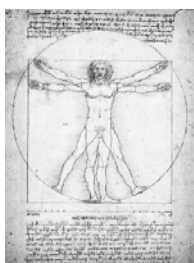
La semejanza –en el siglo XVI- señalaba la existencia de un gran mundo cuyo perímetro constituyó el límite de todas las cosas creadas, donde los seres eran una especie de microcosmos que reproducían, en proporción y dimensión más reducida, el orden que regía en el cielo y en los astros, que son entendidos como macrocosmos. Pero, como afirma Foucault, la distancia entre el microcosmos y el macrocosmos no es ilimitada o infinita ya que las similitudes entre las cosas pueden ser contadas y tienen un dominio perfectamente cerrado donde el orden macro se reflejará en el orden micro.⁶

Esta episteme renacentista sentó sus bases en "la relación entre microcosmos y macrocosmos como garantía de este saber y término de su efusión" (ibid.50); es decir que el modo de pensar el mundo se enuncia desde el lazo que se crea con la idea de armonía micro y macrocósmica. En el tipo de retorno al platonismo que se da en el Renacimiento, por ejemplo, predomina el estudio de los cuerpos regulares platónicos, celebrados como modelos ideales.

⁶ La categoría de microcosmos intenta aplicar a todos los dominios de la naturaleza el juego de las semejanzas duplicadas; a partir de lo cual se garantiza que cada cosa podrá encontrar, en una escala mayor, *su espejo* macrocósmico.

Así, la obra de Leonardo da Vinci “El hombre de Vitrubio” refleja este modo de pensar la relación micro y macrocósmica. El texto que acompaña la obra dice que la naturaleza distribuye las medidas del cuerpo humano de la siguiente manera:

(...) 4 dedos hacen 1 palma, y 4 palmas hacen 1 pie, 6 palmas hacen 1 codo, 4 codos hacen la altura del hombre. Y 4 codos hacen 1 paso, y que 24 palmas hacen un hombre; y estas medidas son las que él usaba en sus edificios. Si separas la piernas lo suficiente como para que tu altura disminuya $\frac{1}{14}$ y estiras y subes los hombros hasta que los dedos estén al nivel del borde superior de tu cabeza, has de saber que el centro geométrico de tus extremidades separadas estará situado en tu ombligo y que el espacio entre las piernas será un triángulo equilátero⁷



El hombre de Vitrubio realizado por Leonardo Da Vinci deja ver una visión del hombre como centro del mundo, donde ambos –hombre y mundo- se unen entre sí bajo el gobierno de un principio geométrico, y donde, sin duda alguna, el hombre queda inscripto en un círculo en el que se refleja un estudio anatómico que busca la proporcionalidad del cuerpo humano, el canon clásico que trata de vincular el cuerpo humano con la naturaleza.

Ya a mediados del siglo XVII, el nexos entre los signos y su contenido no estará sostenido por una forma intermedia, como sucedía durante el Renacimiento, ya no se buscará reunir las cosas, dedicarse a buscar algo que pueda revelar un parentesco, una atracción, una naturaleza secreta común a ellas, sino que, al contrario, se buscará diferenciar para poder establecer la identidad de las cosas. En este sentido, la discriminación impone, en la comparación, la búsqueda primaria y fundamental de las diferencias; donde en todos los campos, las cosas son medidas, ordenadas, tabuladas, colocadas en serie, en columnas y en estructuras, bajo el orden del saber de la historia natural, la gramática general, y el análisis de las riquezas.

La estructura de los seres vivientes se define por los valores, no necesariamente cuantitativos, que se pueden asignar a cada una de estas cuatro variables: la forma de los elementos, la cantidad, la manera

⁷ El extracto pertenece a la traducción completa del texto que acompaña al Hombre de Vitrubio de Leonardo da Vinci. En realidad es una traducción de las palabras de Vitrubio pues el dibujo de Leonardo fue originalmente una ilustración para un libro sobre las obras de Vitrubio. Y con el correr de los años es una imagen que ha sido reconocida por representar una manera de entender al cuerpo y al mundo. El dibujo es un claro ejemplo del enfoque de Leonardo que se desarrolló muy rápidamente durante la segunda mitad de la década de 1480.

en que se distribuyen unos respecto de otros y las dimensiones relativas. La descripción de la estructura es respecto de lo observable lo que la proposición es respecto de la representación, es decir, la disposición lineal, sucesiva de lo que se nos ofrece de manera simultánea (Castro, 2004: 113).

En palabras de Foucault (2008) el espíritu humano supone un orden en las cosas olvidando que la naturaleza está llena de diferencias y excepciones. Los seres vivos se alojaron en la vida y son ellos quienes ponen en palabras el acontecer del lenguaje.

(...) tratar de alinear todos los saberes modernos a partir de las matemáticas es someter al único punto de vista de la objetividad del conocimiento la cuestión de la positividad de los saberes, de su modo de ser, de su enraizamiento en esas condiciones de posibilidad que le dan, en la historia, a la vez su objeto y su forma (Foucault, 2008c:359).

Como es posible ver, el hombre no era objeto de conocimiento en las culturas de los siglos XVI, XVII y XVIII, en tanto que ellas se ocuparon de Dios, del mundo, de la afinidad de las cosas, de las leyes del espacio, pero no del hombre. Es a partir del siglo XIX, como se verá luego, que el hombre ingresa, por primera vez, en el campo del saber occidental. No obstante, la representación del hombre de Vitrubio no deja de ser una manera de comenzar a entender al hombre.

(...) el sistema de positivities ha cambiado de manera total al pasar del Siglo XVII al XIX. No se trata de que la razón haya hecho progresos, sino de que el modo de ser de las cosas y el orden que, al repartirlas, las ofrece al saber, se han alterado profundamente (ibid.17).

El hombre es innegablemente sólo un corte en el orden de las cosas, o en todo caso una configuración trazada por la nueva disposición que tomó el orden de la representación y el saber, donde el espacio de la representación desaparece y aparece la figura del hombre. Aquí es donde emerge una episteme moderna, enunciada desde unas ciencias que buscan definir al hombre, desde la biología, la economía política y los ideales humanistas.

Con la episteme moderna se produce la instauración del hombre en el campo del saber, a la vez como sujeto y objeto específico de conocimiento donde paralelamente, se produce una transformación epistémica que va de la gramática general a la lingüística, de la ciencia natural a la biología y del análisis de las riquezas a la economía política. Esta alteración se desprende del abandono de la metafísica de lo infinito y la aparición de la antropología en

el campo de la filosofía, y enlazado con ella, el surgimiento de las ciencias humanas. De ahí emerge lo utópico del humanismo, al ser sostenido por una antropología que no deja de ejercer una reflexión positiva sobre el hombre.

“Cualquiera que sea su contenido empírico, la Antropología tiene, pues una estructura epistemológica que le es propia (...) es un saber dentro del lenguaje de la naturaleza (...) una asignación de lo originario” (Foucault, 2009a:22). Es decir, que si el humanismo sienta las bases en la estructura epistemológica de la antropología sienta las bases en una esencia del hombre, en un ser natural.

Asimismo, si nos acercamos a la definición del humanismo, proviene del latín *humanitas*, humanidad, naturaleza, o bien de *humanus*, lo que concierne al hombre. La *humanitas* reconstruye y formula un discurso sustentado en una preocupación por el hombre, con un fuerte énfasis sobre el cuidado de la esencia de éste.

La *humanitas*, en palabras de Heidegger (2000), se transforma en un deseo de la república romana. El *homo humanus* se opone al *homo barbarus*. El *homo humanus* es ahora el romano, que eleva y ennoblece la *virtus romana* al “incorporarle” de los griegos⁸ lo que se traduce con el término de *humanitas*. Es posible encontrar en Roma un humanismo que nace del encuentro de la romanidad con la cultura de la Grecia tardía; donde lo griego se contempla bajo su forma tardía, y ésta, a su vez, bajo el prisma romano. También el *homo romanus* del Renacimiento se contrapone al *homo barbarus*. Pero lo in-humano es ahora la supuesta barbarie de la Escolástica gótica del Medioevo.

En este sentido, al humanismo le corresponde un *studium humanitatis* que remite de un modo determinado a la Antigüedad y a su vez se convierte en una revivificación de lo “griego”. De esta manera, es posible ver cómo comienza a restituirse la unidad interior del hecho histórico que permite comenzar a visualizar reglas de formación del discurso humanista y los tipos de encadenamientos que hicieron posible la aparición de ciertos enunciados en lugar de otros. “(...) la *humanitas* sigue siendo la meta de un pensar de este tipo, porque eso es el humanismo: meditar y cuidarse de que el hombre sea

⁸ Estos griegos son los de la Grecia tardía, cuya cultura era enseñada en las escuelas filosóficas y consistía en la *eruditio* e *institutio in bonas artes*. La auténtica *romanitas* del *homo romanus* reside en semejante *humanitas*.

humano en lugar de no-humano, «inhumano», esto es, ajeno a su esencia” (Heidegger, 2000: 4).

En el sentido que le otorga Heidegger (2000), bajo el término general de humanismo se refleja un esfuerzo por que el hombre se torne libre para su humanidad, en ese caso el humanismo variará en función del concepto que se tenga de “libertad” y “naturaleza” del hombre.

Existen distintos tipos de humanismos, desde el humanismo de Marx, pasando por el humanismo que Sartre concibe como existencialismo, hasta el cristianismo, el cual se orienta a la salvación del alma del hombre y donde la historia de la humanidad se extiende en el marco de dicha historia de redención.

Heidegger embiste contra estas formas de humanismo, como la que representa el cristianismo, que al igual que el humanismo marxista o existencialista, conciben al hombre como una esencia fija, es decir metafísica.

Entonces, ¿cuál es la función del humanismo en el diseño curricular al “*procurar una Educación Física humanista*”? (2006b: 133).

Más allá de las diferencias que puedan tener los distintos tipos de humanismo en relación de su meta y fundamento, del modo y los medios empleados para su práctica, en cualquier caso, coinciden en el hecho de que la *humanitas* del *homo humanus* se establece desde la perspectiva previamente establecida de una interpretación de la naturaleza, la historia y el mundo. Es decir, toda determinación de la esencia del hombre, ya presupone de una interpretación; y por lo tanto no hay una naturaleza propia de las cosas.

En una primera aproximación, las formaciones discursivas sobre los cuales se construye este discurso humanista, parten de un compromiso con la metafísica, con la idea de un sujeto universal.

Más aún, en palabras de Heidegger (2000), en el interior de sus límites, el término humanismo, denota la idealización de lo humano hasta convertirlo en figura única, idealización que se caracteriza con el término de *antropocentrismo*. Así como lo ejemplifica la imagen de Leonardo da Vinci, el hombre es el centro y origen de todo donde de manera inexorable el sujeto es pensado como estable, tanto por su origen como por su destino.

En este movimiento que va de la sustracción del origen al retorno de su cuestionamiento, se encuentran tanto los esfuerzos positivistas por articular el

tiempo del hombre en la cronología de las cosas como así también los esfuerzos contrarios por articular, ahora en la cronología del hombre, la experiencia de las cosas.

La estructura epistemológica sobre la que se apoya la antropología, la cual atraviesa al humanismo, “(...) se equilibra, en efecto, alrededor de algo que no es ni el animal humano, ni la conciencia de sí, sino la *Menschenwesen* [esencia del hombre], es decir, a la vez el ser natural del hombre (...)” (Foucault, 2009a:25). Esto deja a la vista que la episteme del discurso humanista, se sostiene sobre un saber dentro del lenguaje de la naturaleza y una inscripción en lo originario.

En este sentido, resulta interesante preguntarse si es posible procurar una educación que considera al cuerpo como algo natural. En consecuencia, es pertinente investigar si es posible pensar ese estado natural de las cosas o es tan sólo una ilusión, como expresa Foucault, por no querer concebir la vida aferrada, desafiada, comprimida por el poder.

Naturaleza, según el Diccionario de la Real Academia Española refiere a “principio universal de todas las operaciones naturales e independientes del artificio”.⁹ Y natural, refiere a lo que es “hecho con verdad, sin artificio, mezcla ni composición alguna”.

¿Cómo sostener una ley natural en el sujeto? Desde el momento que aparece la historia la naturaleza ya no tiene fuerza y su poder igualitario “es débil frente a la ley desigualitaria de la historia” (Foucault, 2010a: 150). El cuerpo está impregnado de historia y resulta imposible despojar al cuerpo de la misma porque ambos se encuentran alienados. “La vida y nada más que la vida –las líneas de desarrollo en las que se inscribe o los vértices en los que se contrae– es tocada, atravesada, modificada aun en sus fibras íntimas por la historia”(Esposito, 2006:48). Esta relación del cuerpo con la historia la podremos ver en los recorridos genealógicos durante el desarrollo de la tesis.

El cuerpo está lejos de reducirse a un mero estado natural, siempre está calificado históricamente. En efecto, si el diseño curricular parte de considerar a sus alumnos y alumnas como sujetos naturales y olvida la historia que los atraviesa, no hace otra cosa más que reivindicar una educación que no

⁹ Diccionario de la Real Academia Española. Versión on-line. <http://www.rae.es/rae.html>.

establece diferencias y particularidad entre los mismos en tanto que existe en el conjunto de discursos que constituyen al humanismo un sometimiento del sujeto a las leyes de la naturaleza, a un sujeto universal.

Más aún, no sólo los universaliza, sino que si existe alguna diferencia busca igualarlos, ya que el diseño curricular enuncia que *“las expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje (...) Describen lo que debe aprender cada alumno y/o alumna alcanzando niveles de definición específicos (...)”* (2006a:19). Sin embargo:

(...) la especie humana no está dada de una vez para siempre, sino que, para bien o para mal, es susceptible de plasmarse en formas de las que no tenemos aún una noción exacta, pero que de todos modos constituye para nosotros, a la vez, un riesgo absoluto y un desafío irrenunciable (Esposito, 2006:133).

En el momento que se interroga al hombre, desde el momento que se pregunta por el hombre, comienza a aparecer las leyes del lenguaje. Al indagar el lenguaje del hombre, no se descubre la naturaleza o una esencia. En su lugar *“(...) se descubren las estructuras inconscientes que gobiernan (...) las estructuras que deciden el marco dentro del cual hablamos”* (Foucault, 2009a:12).

El hombre aparece: 1) como uno entre otros hechos que hay que someter al análisis empírico, a la vez que la condición trascendental de posibilidad de todo saber; 2) como un ser rodeado por todo lo que no puede explicarse claramente (lo impensado) (...) 3) como el producto de una larga historia de la que nunca podrá alcanzar el origen, a la vez que, paradójicamente, la fuente misma de esa historia (Morey, 2008:29).

Pensar en el origen del hombre, como lo enuncia el humanismo, es olvidar que el cuerpo está separado de un punto originario desde el momento que lo atraviesa una historia, un lenguaje.

En este sentido, no existe ninguna actividad humana en cuanto tal, una actividad que pueda calificarse de trascendental. El orden del mundo es preexistente al sujeto e independiente de él y, por ello, entre el mundo y el hombre, entre el ser y el pensamiento, entre el *‘yo soy’* y el *‘yo pienso’* existe un nexo establecido por el discurso, por la transparencia de los signos lingüísticos y por la función normativa del lenguaje (Castro, 2004: 96).

Lo natural ya no se disocia del lenguaje, se entrecruza con las palabras y con el deseo. Es decir, existe una "prioridad de los discursos sociales, del lenguaje

sobre el sujeto".¹⁰ De esta manera, se pone sobre relieve un fuerte énfasis en las funciones de la palabra y en el campo del lenguaje, es decir, en la idea de que el sentido sólo emerge como efecto de la función de la palabra, que a su vez se constituye a partir de las leyes del campo del lenguaje. "La palabra en efecto es un don del lenguaje, y el lenguaje no es inmaterial. Es cuerpo sutil, pero es cuerpo. Las palabras están atrapadas en todas las imágenes corporales que cautivan al sujeto (...)" (Lacan, 1994: 289). Es decir, el cuerpo en el que se reconoce el sujeto siempre es otorgado por el lenguaje, pues detrás de toda intención imaginaria hay siempre una sobredeterminación simbólica.

Aquí no se busca construir un paradigma cultural o histórico paralelo al paradigma natural, sino ver que el primero no puede sostenerse sin el segundo. Más aún el segundo transforma al primero hasta borrarlo o hacerlo desaparecer. "El primer cuerpo hace que el segundo ahí se incorpore"(Lacan, 1993: 18). De modo tal que en razón del *Otro* resulta imposible volver a un estado de naturaleza absoluta como plantea el humanismo: son las prácticas y los modos de subjetivación los que permiten al sujeto constituirse y transformar su propio ser.

Si el diseño curricular sienta sus bases en una educación humanista, no hace otra cosa que implementar un modelo educativo que busca desarrollar un deber ser, un efecto normalizador sobre el sujeto.

Todo proyecto que se considera "humanista" convierte esta "naturaleza humana" en una tarea pedagógica, a la que también podemos llamar política. Decir "qué es" (en esencia) el hombre significa decir "qué debe ser", y esto implica necesariamente indicar un camino para la consecución de esa esencia planteada como un fin de la humanidad (Castro, 2003:2)

¿Por qué se impregna la educación del discurso humanista?, ¿qué acontecimientos sucedieron?, ¿qué experiencia histórica atravesó la educación y la Educación Física? Esta serie de interrogantes nos lleva a indagar genealógicamente este discurso humanista, los por qué de la constitución de ciertos saberes, las formas de generación de los discursos, en relación a determinadas prácticas sociales.

¹⁰ Copjec, J. (1994), *Read My Desire: Lacan against the Historicist*, Cambridge, Mass., MIT Press, p 53, citado en Stavrakakis, Y. (2008), *Lacan y lo político*, Argentina, Prometeo.

Hacia el campo del poder

La aparición del hombre en el campo del saber, es una consecuencia de cierto tipo de prácticas que la arqueología no nos puede explicar. Cuando se pregunta por qué se constituye determinado tipo de saber, lo que la genealogía añade, pero sin romper en absoluto con el saber, “(...) es el intento de responder a la pregunta acerca de quién o qué y porqué (se) decidió tal cosa y no otra cualquiera de las posibles” (Morey, 2008:15).

El recorrido sobre la episteme que constituyó el humanismo, nos permitió ver que desde fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX se produce un oscurecimiento del mundo, la muerte de Dios, la huida de los dioses, y aparece un interés por el hombre, por su vida.

Aquí, las aristas que conforman la noción de biopolítica son una herramienta clave para analizar el horizonte que conduce a pensar el interés por el hombre como objeto de conocimiento.

En el siglo XIX, surge una consideración distinta de la vida, donde comienza a pensarse que la relación del poder con el sujeto no debe ser simplemente esta forma de sujeción que le permite al poder quitarle a los sujetos bienes, riquezas y, ocasionalmente, su cuerpo, sino que el poder debe ejercerse sobre los individuos en tanto que ellos constituyen una especie de entidad biológica que debe ser tomada, considerada y cuidada, si se desea utilizar esta población como máquina para producir riquezas y bienes. “El descubrimiento de la población es, al mismo tiempo que el descubrimiento del individuo y del cuerpo adiestrable [*dressable*], el otro núcleo tecnológico en torno al cual los procedimientos políticos de occidente se han transformado”.¹¹

Esta nueva consideración del cuidado del cuerpo implicó una nueva tecnología de poder que utilizó la técnica disciplinaria¹² del siglo XVIII, ya que se implantó en ella. La nueva tecnología introducida ya no buscará docilizar los cuerpos y disciplinarlos individualmente, sino que estará destinada a la multiplicidad de

¹¹ Foucault, M. (1994), *Dits et écrits IV* (Dichos y escritos, vol. IV). Edición utilizada: París, Gallimard, p. 193, citado en Castro, E. (2004), *El vocabulario de Michel Foucault*, Bernal, Universidad de Quilmes.

¹² Cabe aclarar que la disciplina es una tecnología de poder introducida en el siglo XVII que busca mantener con el cuerpo una relación analítica, natural y orgánica, ya que es una anatomía política del detalle; supone un registro continuo: anotaciones sobre el individuo y transferencia de la información en escala ascendente, de suerte que a la cúspide de la pirámide no se le escape ningún detalle, acontecimiento o elemento disciplinario. Sobre estas cuestiones véase: Foucault, M., (2002), “Los cuerpos dóciles”, en *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.

los hombres en tanto que la población se transforma en el auténtico objeto de la política moderna; en la que el cuerpo no existe como un ente biológico, sino dentro y a través de un sistema político que gestiona su vida para establecer cierto tipo de regulación. “La biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder” (Foucault, 2010b:222).

Se presenta un momento clave donde lo *bíos* fluye, pues la novedad que trae consigo el término biopolítica, es que a partir de la Modernidad ese poder de muerte parece el complemento de un poder que se ejerce positivamente sobre la vida que procura administrarla, a través de controles precisos y regulaciones generales.

Aquí el concepto de normalización juega un papel fundamental, en tanto que ese proceso de regulación de la vida de los individuos y de las poblaciones se ejerce bajo el dominio de la norma. “La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar” (ibid.228-229). La normalización describe el funcionamiento y la finalidad del poder, es el objetivo de la educación, en tanto que al proponer objetivos específicos de aprendizaje que los alumnos y las alumnas deben adquirir; no busca otra cosa que constituir una forma, un deber ser, un estado óptimo que el alumno y la alumna deben lograr.

La genealogía, al escuchar la historia descubre “que detrás de las cosas hay otra cosa bien distinta: no su secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tiene esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella” (Grüner, 2004: 18).

El humanismo moderno es continuo respecto de la sociedad de normalización; ésta es su condición de posibilidad y él su justificación, en tanto que el poder normalizador es condición de posibilidad del conocimiento del hombre. El análisis genealógico requiere pensar el poder y el saber mutuamente implicados, pensar cómo la normalización supone y constituye al mismo tiempo al hombre como objeto de un saber para un discurso científico sobre el hombre.

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de

educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que los implican (Foucault, 2008a: 45).

El diseño curricular, al encaminar una Educación Física humanista, por un lado considera al sujeto como universal, borrando sus particularidades, y por el otro impregna al sujeto de un deber ser, un modo de ser fundado sobre el efecto normalizador que lo aplica a través de la norma de la disciplina y la norma de la regulación (la escuela y los procesos biológicos y sociológicos).

Por consiguiente, todo humanismo formula una idea del hombre, un deber ser, que se constituye en el fundamento de la educación. En la sociedad de normalización, al surgimiento del hombre normal le corresponde el humanismo como el contenido de la ética normalizadora. Más aún, el humanismo es la forma progresista que encontró la educación para argumentar su tarea.

El rostro orgánico de la biología

Expresión eminente de este discurso sobre el cuerpo, es la concepción organicista enunciada en el diseño curricular, objeto de investigación; donde esta manera de entender el cuerpo no sólo está reflejada en diferentes extractos del documento, sino también desde su denominación.

El término *física*, según el Diccionario de la Real Academia Española, significa "perteneciente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea [...] lo que forma su constitución y naturaleza".¹³ Es decir, el organismo.

El cuerpo de las prácticas corporales ¿es sólo el organismo que constituye el soporte material del cuerpo?, ¿qué queda fuera de ese conjunto de órganos de seres vivientes?

El organismo representa la visibilidad de un conjunto de órganos, que tienen una existencia y constituye el objeto de las ciencias biológicas. Por ello, resulta necesario ver el conjunto de reglas que son inmanentes a este discurso y las prácticas que sistemáticamente formaron su objeto: el organismo.

Aquí el recorrido será entre arqueológico y genealógico, en tanto que el saber del hombre sobre el que se posan las leyes de la biología está entrelazado con una manera biológica de entender la vida.

¹³ Diccionario de la Real Academia Española. Versión on-line. <http://www.rae.es/rae.html>.

Como se puede observar, hay un cambio hacia fines del siglo XVIII, ya que aparece la pregunta por el hombre, más específicamente, su figura. Este cambio acarrea todo un descubrimiento del cuerpo como objeto de poder y pone en evidencia que la biología no es una transformación de la historia natural, sino que surge allí donde no había un saber sobre la vida, como un acontecimiento: unas fuerzas que no siguen un destino, sino, al azar de la lucha.

Las historias de las ideas o de las ciencias —que sólo se designan aquí en su perfil medio— dan crédito al siglo XVII y sobre todo al XVIII de una nueva curiosidad: la que les hizo, si no descubrir, cuando menos ampliar y precisar hasta un grado inconcebible antes las ciencias de la vida (Foucault, 2008c:141).

Los métodos con los cuales las ciencias biológicas construyen un saber sobre el cuerpo están basados en la observación y en un modelo de racionalidad que proporcionan las ciencias físicas. En palabras de Foucault (2008c) es una técnica consecuencia de los aportes de Bacon¹⁴ y de los perfeccionamientos técnicos que le otorga el microscopio a la observación.

Por un lado, se pretende llegar a una taxonomía a través de las observaciones microscópicas, y por el otro a la obligación de repartir el saber en dos tramos que se intrincan: el primero se define por lo que ya se sabía (el peso del cartesianismo, el prestigio de Newton), el segundo por lo que no se sabía aún (la evolución, la especificidad de la vida, la noción de organismo).

Es posible describir biología como aquella ciencia que organiza las relaciones entre funciones y órganos, en las que los seres vivos están ligados a una representación y se encuentran en un haz de relaciones que parten de su existencia.

Michel Foucault (2008c), al indagar sobre la historia de la biología, establece que ésta era desconocida antes del siglo XVIII, por la razón de que la vida misma ni siquiera existía, lo único que existía eran los seres vivos observados o definidos desde la historia natural.

Este saber sobre el cuerpo orgánico es un acontecimiento en el orden del saber, en tanto que el hombre se convierte en objeto de la ciencia. De esta manera es posible caracterizar la formación de la biología como ciencia, así

¹⁴ Filósofo de la época que defiende la idea de que cualquier creencia científica debe estar apoyada, o derivada de la experiencia u observación.

como la del humanismo, sólo en la episteme occidental, en tanto que en la episteme renacentista y clásica, como se mencionó, no existía el hombre como objeto de conocimiento.

Ahora bien, este cambio también es acompañado por un análisis de la producción, por una nueva "economía política" que tiene como papel principal analizar la relación entre el valor y los precios, los conceptos de organismo y de organización y los métodos de la anatomía comparada. Así, la biología y la economía política se constituyen no en el lugar de la historia natural, sino allí donde estos saberes no existían, en aquellos intersticios donde se encubre al hombre.

Lo vivo, se encuentra sometido a una relación continua con lo que lo rodea, pues para que lo vivo pueda vivir es necesario que haya una organización y un movimiento ininterrumpido entre el aire que respira, el agua que bebe y el alimento que absorbe.

Así pues, "al romper la antigua continuidad clásica entre el ser y la naturaleza, la fuerza dividida de la vida va a hacer surgir formas dispersas, aunque ligadas todas ellas a las condiciones de existencia" (ibid.289).

Para la episteme clásica, lo vivo era una serie en la taxonomía universal del ser; y su localización espacial desempeñaba un papel fundamental. A partir de Cuvier,¹⁵ se construye un espacio donde lo vivo establece una relación entre el espacio interior (anatómico), las compatibilidades fisiológicas, y el exterior, que es parte de las condiciones de vida, las condiciones de existencia del individuo.

Por condiciones de existencia, Cuvier entiende el enfrentamiento de dos conjuntos: por un lado, el conjunto de las correlaciones que son fisiológicamente compatibles las unas con las otras; por otro, el medio en el que [el ser viviente] vive, es decir, la naturaleza de las moléculas que tiene que asimilar, por la respiración o por la alimentación.¹⁶

El saber de las ciencias biológicas, "(...) los procedimientos y todos los efectos de conocimiento que un campo específico está dispuesto a aceptar en un momento dado" (Agamben, 2009:14); enuncian un saber de un cuerpo orgánico que se configuró en relación a un campo de poder. El saber es producido por las relaciones de poder, y el poder es producido por las disciplinas del saber.

¹⁵ Georges Cuvier (1769-1832). Precursor de la anatomía comparada.

¹⁶ Foucault, M. (1994), *Dits et écrits II* (Dichos y escritos, vol. II). Edición utilizada: París, Gallimard, p. 34, citado en Castro, E. (2004), op cit.

En este nivel, no se trata de saber cuál es el poder que pesa desde el exterior sobre la ciencia, sino qué efectos de poder circulan entre los enunciados científicos; cuál es, de alguna manera, su régimen interno de poder; y de qué modo y por qué, en ciertos momentos, estos se modifican de una manera global (Ibid.19).

Así como en el discurso del humanismo el saber de la biología está atravesado por un haz de relaciones del poder sobre la vida, sobre la vida como algo que se debe garantizar.

La entrada de la vida en la historia se va tramando con el desarrollo de la economía política, ya que las técnicas de poder cambian en el momento preciso en el que la economía y la política se integran la una en la otra.

Michel Foucault al definir el objetivo de la biopolítica de la especie humana, establece que su objetivo es regular la población, “(...) es tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regulación” (Foucault, 2010b:223).

En este contexto, un saber biológico y fisiológico fue la clave y garantía para formar un cuerpo útil, más aún, un modo de vida, que fue acompañado de una economía política sobre la población. En el sentido que le otorga Foucault:

Uno de los fenómenos fundamentales del siglo XIX fue y es lo que podríamos llamar una consideración de la vida por parte del poder; por decirlo de algún modo, un ejercicio del poder sobre el hombre en cuanto ser viviente, una especie de estatización de lo biológico o, al menos, cierta tendencia conducente a lo que podría denominarse la estatización de lo biológico (ibid.217).

En suma, la biología no es una transformación de la historia natural, sino que emerge allí donde no había un saber sobre la vida. Por ello, en definitiva, de lo que se trata es de pensar esta relación (biología-vida, saber-poder) asumiendo el azar de sus transformaciones y la materialidad de las condiciones de existencia del discurso. De modo que lo que se refleje sean los discursos como series regulares y distintas de acontecimientos y no las representaciones que puede haber detrás de los mismos.

A partir del siglo XVIII, la vida se convirtió en un objeto de poder y en efecto se produce una intensificación del cuerpo como objeto de saber y como elemento en las relaciones de poder; donde el saber biológico fundamentado en el cuerpo material pudo integrar los procedimientos de control, adquiriendo, en este contexto, estatuto científico.

Sin embargo, si se indaga por fuera del soporte material del cuerpo, si se va más allá de las glándulas que transpiran, de las pulsaciones que suben o bajan; es decir cuando se liberan las representaciones que pueden ser observables y que nos enuncia el objeto de la biología, aparece un cuerpo hablado. Así pues, cuando se analizan las palabras, su sentido, aparece el cuerpo inmediatamente enmarañado con una cultura; y dado que tiene un lenguaje, puede constituirse todo un universo simbólico en el interior del cual tiene relación con su pasado, con las cosas, con un Otro. Si bien el organismo es un conjunto de órganos que pueden ser tangibles, no alcanza para hacer un cuerpo. En el cuerpo hay deseo, lenguaje, una cultura que lo construye y prácticas que constituyen su manera de pensar, decir y hacer.

El cuerpo no es sólo nuestro organismo, no es sólo huesos, músculos, articulaciones y órganos [...] tampoco es sólo un sistema nervioso que organiza por sí mismo nuestras percepciones, pensamientos, emociones y sentimientos (...) el organismo vivo y el sistema nervioso no alcanzan para hacer un cuerpo.¹⁷

El cuerpo es un efecto de esa cultura en la que se encuentra inmerso, es atravesado por el lenguaje, pues es en la palabra, en el discurso, donde el sujeto reconoce su subjetividad, y es con el poder fundador de la palabra con el que el sujeto nombra su cuerpo; es decir, cualquier forma imaginaria en la que el sujeto reconozca su cuerpo, siempre tendrá como referencia las palabras y el discurso de donde cae su sentido, de acuerdo con las prácticas (maneras de hacer, pensar, decir) que lo constituyan.

Stalin tomó posición en la discusión sobre el lugar del lenguaje, para afirmar que el lenguaje no era una superestructura. Ciertamente ésta es la tesis de J. Lacan, el lenguaje no es una superestructura, el lenguaje es cuerpo, y cuerpo que da cuerpo, lo cual es aún más importante (Soler, 1993:3).

No obstante, un extracto del diseño curricular enuncia una manera de entender el cuerpo distante del lenguaje que lo sostiene, dice: *“El cuerpo constituye una dimensión significativa de la condición humana. No hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva (...)”* (2006b: 131) El cuerpo de las prácticas corporales constituye la condición humana sólo si se entiende que es secundario, que no se nace con un cuerpo. En el sentido que

¹⁷ Crisorio, R., M. Giles, (1999). *Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB*, Buenos Aires, Inédito.

le otorga Lacan, el cuerpo aparece como efecto de un Otro, es construido por un Otro, que hace del organismo vivo un cuerpo, habitándolo y dándole funcionalidad a los órganos a través del discurso en que el sujeto atrapa su forma corporal. “El cuerpo (...) constituye en primer lugar todo lo que puede llevar la marca apropiada para ordenarlo en una serie de significantes” (Lacan, 1993: 19).

De este modo, el cuerpo no es una realidad primaria, no se nace con un cuerpo, en tanto que lo viviente no es un cuerpo, sino que éste se construye gracias al otorgamiento de un cuerpo simbólico, por el lenguaje, que preexiste al sujeto y también al cuerpo.

Por ende, la construcción no es orgánica y subjetiva como enuncia el Diseño Curricular de Educación Física, es simbólica. Más aún, si el sujeto es anterior y posterior al cuerpo y puede permanecer aún después de la muerte del cuerpo, en tanto que se puede seguir hablando de éste, la condición de existencia mencionada en el diseño curricular se pone en tensión. “Es pues el lenguaje quien nos atribuye un cuerpo y después nos lo otorga al unificarlo” (Soler, 1993:97). Por ello, la vida es posible sin aquello viviente.

En el sentido que le otorga Lacan, el cuerpo es secundario y aunque esté muerto o vivo, se puede hablar de él; lo que pone aún más en tensión el enunciado del Diseño Curricular que afirma que *“no hay vida posible, si no es a través del cuerpo”* (2006b: 133). La vida posible a través del cuerpo es la del viviente, no la del ser humano. El organismo, lo vivo, no es el cuerpo de las prácticas corporales: un cuerpo articulado al significante. Es posible vida humana si existe una cultura, un orden simbólico, que atraviesa y cambia la vida.

Se deja entrever una huella del acontecimiento del poder en la raíz de la formación de la subjetividad: “(...) el sujeto sólo puede existir con la condición de que acepte las leyes de lo simbólico (...) En ese sentido, es una cierta subordinación, un ejercicio de poder, lo que constituye la condición de posibilidad para la constitución de la subjetividad” (Stavarakakis, 2008:43).

En síntesis, el Diseño Curricular de Educación Física, al definir al cuerpo como una construcción orgánica, deja fuera el cuerpo, pues lo considera un organismo vacío de lenguaje; representándolo como un trozo de carne humana. Cabe aclarar, que no se desconoce lo que de biológico tiene el

cuerpo, pero es más que un organismo: el cuerpo duele, se lastima, pero también habla y es hablado por otro, lo que le permite entrar en el orden del lenguaje y constituirse como tal.

Una Educación Física que parte de considerar sólo el envase orgánico del cuerpo sin las leyes de lo simbólico que lo constituyen, a su función a prácticas que ayuden al desarrollo, al crecimiento y a la maduración, en vez de prácticas que brinden contenidos educativos que estén en relación con la cultura específica de esa sociedad.

El cuerpo encapsulado

Sin duda los discursos del cuerpo que enuncia el humanismo y la biología no dejan de pensar un cuerpo atado a sí mismo, a su condición de existencia, a alguna ley natural, como sí los alumnos y las alumnas vivieran aislados de la cultura. Pero aún más, el Diseño Curricular de Educación Física que estudiamos establece este aislamiento de la cultura al enunciar que: *“El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas, expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación, permiten la conquista de autonomía”* (2006b:132).

¿Qué significa tener autonomía? Resulta recurrente en nuestro objeto de investigación esta búsqueda de la autonomía en el alumno y la alumna, ya que en diferentes extractos del documento se menciona la importancia de ésta. Más aún establece que “es imprescindible favorecer el desarrollo de la autonomía (...)” (2006b:132).

La palabra autonomía es definida como la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie. Autonomía proviene del griego *auto*, que significa uno mismo, y *nomos*, que refiere a ley. En términos generales, es la capacidad de tomar decisiones sin ayuda de otro y se ha convertido casi en un sinónimo de libertad. La autonomía se adquiere desde la voluntad de querer poseerla, y permite al ser humano librarse de la carga de la autoridad.

De un modo u otro, refiere a la “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”.¹⁸ Por ello, el Diseño Curricular de Educación Física establece que a través de sus contenidos apuntará a la “la disponibilidad de sí

¹⁸ Diccionario de la Real Academia Española. Version on-line. <http://www.rae.es/rae.html>

mismo” (2006b:136), que no es otra cosa que poder disponer de sí mismo, y sin un Otro.

Dos de los acontecimientos que ha estudiado Foucault, la antigüedad griega y la Ilustración, son precisamente los dos grandes proyectos de autonomía que ha conocido la cultura occidental.

Aquí, para entender esa autonomía que se pretende formar en el sujeto, se efectuará un desplazamiento del trabajo arqueológico al genealógico. Es decir, se desplaza el centro de la investigación del lenguaje y los saberes de los discursos, del sujeto que da cuenta de la historia, a una historia que da cuenta del sujeto, de una razón a unas racionalidades.

En *Hermenéutica del sujeto*, Foucault, nos deja ver cómo unas técnicas de sí históricamente identificables que concilian con unas técnicas de dominación, van constituyendo una determinada relación del sujeto consigo mismo.

Esta encrucijada entre ambas técnicas, ese doblez de los procesos de subjetivación sobre los procedimientos de sujeción son definidos por Foucault como gubernamentalidad, como “superficie de contacto en la que se anuda la manera de conducir a los individuos y la manera como éstos se conducen” (Foucault, 2009b:497). Por ello, el autor habla de una autonomía relativa, en tanto que no existe una libertad nativa del sujeto, ni una autoconstitución pura, sino que el sujeto está determinado en su historia y en su dimensión ética.

El cuidado de uno mismo ha sido, en el mundo grecorromano, un modo mediante el cual la libertad ha sido pensada en términos éticos. Los griegos, para conducirse bien, para practicar la libertad, como es sabido, establecían que era necesario cuidar de sí, ocuparse de sí.

La libertad ética, esta disponibilidad de diferentes conductas, reacciones o comportamientos se ubica en un campo que se define por su reflexividad; en efecto, se trata de conductas, comportamientos y reacciones por medio de las cuales el sujeto se constituye a sí mismo, se da una forma.

La libertad no es del orden de la liberación, sino de la constitución. Por ello, se puede decir acerca de la libertad lo que Foucault afirma acerca del sujeto, “No es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre

idéntica a sí misma”.¹⁹ El cuidado consigo mismo se entrecruza aquí con la historia de la ética, es decir, con las formas de subjetivación (la noción de cuidado, de ascesis, de parresía, etc.).

Tanto para los griegos como para los romanos, la ascesis tiene como principal objetivo la constitución del sujeto, ya que la ascesis es la dotación al sujeto de discursos verdaderos que se constituirán luego en comportamientos éticos.

En otras palabras, la ascesis, es una práctica operatoria que implica una conversión de sí y un ejercicio sobre sí mismo, donde la adquisición de esta virtud implica un saber teórico y un saber práctico.

Una de las características fundamentales que caracteriza la ascesis (*askesis*) en el mundo griego, es que no es jamás el efecto de una obediencia a la ley, es una práctica de la verdad.

La ascesis es lo que permite, por una parte, adquirir los discursos de verdad que, en todas las circunstancias, acontecimientos y peripecias de la vida, se necesitan para establecer una relación adecuada, plena y consumada consigo mismo; por la otra, y al mismo tiempo, la ascesis es lo que permite que el sujeto de esos discursos de verdad se convierta en sí mismo (...) (Foucault, 2009b:316).

En otras palabras el modo de actuar del sujeto, comienza con la escucha de los discursos de verdad que se le proponen. Lo que deja a la vista, una manera de mostrar que el discurso verdadero está en el maestro; quien debe emitir un discurso que al final se constituya en el discurso verdadero del discípulo. Y es aquí donde Foucault toma la noción de parresía, esta noción de verdad en la relación de maestro y discípulo.

Etimológicamente parresía es el “decir todo”, por ello refiere a esa apertura que hace que uno pueda decir todo, lo que la impregna de cierta libertad, pero no olvidando que hablar implica decir la verdad.

Y después de todo, la larga historia, o la larga tradición del diálogo, desde Sócrates hasta la diatriba estoico cínica, muestra con claridad que el otro, o, si lo prefieren, el dirigido, tiene que hablar y puede hacerlo. Pero adviertan que en esta tradición, desde el diálogo socrático hasta la diatriba estoico cínica, no se trata de lograr, mediante ese diálogo, esa diatriba o esa discusión, que el sujeto diga la verdad sobre sí mismo. Se trata simplemente de ponerlo a prueba, de examinarlo como sujeto susceptible de decir la verdad (ibid.348).

¹⁹ Foucault, M. (1994), *Dits et écrits IV* (Dichos y escritos, vol. II). Edición utilizada: París, Gallimard, en Castro, E. (2004), *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes

Esta manera de constituirse el sujeto implica transformar el *ethos*, la manera de hacer, lo que pone en escena que en el sujeto no hay autonomía de su propio discurso.

Si el sujeto se va constituyendo a partir de estas prácticas de sí, que le son sugeridas, impuestas, por un otro, la idea de pensar en la autonomía del sujeto se desvanece, pues la autonomía total del ser humano se quebranta ante su dependencia de lo externo, ya que la constitución del conocimiento propio parte no del sí mismo, sino de otro.

El *ethos* para los griegos es un modo de ser del sujeto que se traslada en sus costumbres, su aspecto, su manera de caminar, la manera con que enfrenta los acontecimientos de la vida.

La interrogación crítica sobre el presente y nosotros mismos, implica llevar a cabo una ontología crítica de nosotros mismos no por cierto como una teoría, una doctrina, ni siquiera un cuerpo permanente de saber que se acumula; hay que concebirla como una actitud, un *ethos*, una vida filosófica donde la crítica de lo somos es a la vez análisis histórico de los límites que se nos plantean y prueba de su posible transgresión (Foucault, 1996a:110).

Por ende, no es posible pensar un sujeto autónomo sino capaz de intentar, el análisis de él mismo en cuanto ser históricamente determinado, como el sentido que Foucault le otorga a la *aufklärung*.²⁰

La *aufklärung* es un proceso cultural, un acontecimiento que ha determinado en parte lo que somos, pensamos y hacemos; y se advierte como una de las primeras manifestaciones de una determinada manera de filosofar, la cual se caracteriza por “interrogarse sobre su propia actualidad” (ibid.72).

Estos acontecimientos que conducen al sujeto a constituirse, y a reconocer lo que hace y piensa, tiene un camino genealógico en su finalidad. A partir de las técnicas que atraviesan y constituyen al sujeto, es posible entrever lo que somos, lo que nos han hecho ser.

Por ello, así como el modo de filosofar de la *aufklärung* que constituye un proceso que libera al sujeto del “estado de tutela”, lo que es posible pensar es un cierto estado de la voluntad que hace al sujeto aceptar la autoridad de otros, para su conducción en los dominios donde le conviene hacer uso de la razón.

Pero, para que no se trate simplemente de la afirmación o del sueño vacío de la libertad, me parece que esta actitud histórico-crítica debe ser

²⁰ La *aufklärung* es una manera de filosofar que se puede seguir durante todo el siglo XVIII.

también una actitud experimental. Quiero decir que este trabajo hecho en los límites de nosotros mismos debe abrir por un lado un dominio de investigaciones históricas y, por el otro, someterse a la prueba de la realidad y de la actualidad, a la vez para captar los puntos en que el cambio es posible y deseable y para determinar la forma precisa que haya que darle a ese cambio (ibid.105).

Este énfasis sobre el modo que tiene de relacionarse el sujeto con sus prácticas problematiza el modo de ser histórico, la constitución de sí mismo como sujeto autónomo, y la permanente reactivación de una actitud; es decir, de un *ethos* filosófico que se podría caracterizar como una crítica permanente de nuestro ser histórico. Aquí, la actitud buscada refiere a un modo de relación respecto de la actualidad, en fin, una manera de pensar y de sentir, también una manera de conducirse que marca una pertenencia y a la vez se presenta como una tarea. En síntesis refiere a lo que los griegos llamaban un *ethos*.

En este sentido, el sujeto intentará analizar aquello que en sus prácticas es general, homogéneo y recurrente y que lo han constituido como sujeto del saber y como sujeto que ejerce o padece el poder. En suma, el sujeto analizará aquello que es homogéneo (las formas de racionalidad que organizan su manera de hacer), sistemático (las relaciones de control sobre las cosas, las relaciones de acción sobre los otros y las relaciones con uno mismo) y por último, lo general (aquellos aspectos de las prácticas que han sido recurrentes). Lo que se pretende, es que el sujeto comprenda cómo ha sido atrapado en su propia historia, de forma de traer a luz las relaciones de poder, ubicar su posición, encontrar sus puntos de aplicación o aplicaciones y los métodos usados.

Si se piensa al individuo como algo autónomo, como algo que se rige por su propia ley, algo que excluye al otro (y al Otro),²¹ como una “cápsula”, no se considera que el cuerpo exceda esos límites carnales u orgánicos. Sin embargo, el cuerpo excede de tal manera esos límites que hace desaparecer al ser viviente, constituyéndolo en un efecto de un Otro simbólico.

El análisis del discurso del humanismo y de la biología nos permitió ver la contingencia que nos hizo ser lo que somos, en tanto que el Otro, la cultura, el poder están, y es imposible salir de allí. Por ello, más que un sujeto autónomo, lo que es posible pensar es un sujeto con una actitud crítica capaz de analizar

²¹ El otro puede ser un compañero o una compañera, un maestro, en cambio el Otro refiere, en el sentido que le otorga Lacan, al orden simbólico que constituye a la cultura y a la sociedad.

históricamente los límites que se le plantean con las cosas, con los demás y con uno mismo.

Se pone en evidencia que la Educación Física se encuentra atada, por sobre todas las cosas a un humanismo, en tanto los extractos citados del Diseño Curricular enuncian que existe un alumno y/o alumna aislado, encapsulado, vacío de lenguaje, despegado de las prácticas que lo constituyen y atados a una ley natural que los universaliza, en un contexto de prevención y de intervención biopolítica, el humanismo se forma con el significado mismo de la vida que se debe regular bajo un modo de ser que se proclama como el objetivo de la educación.

Capítulo II

Travesías políticas sobre los cuerpos

“El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o por la ideología sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo” (Foucault, 1999)

Pensar en una serie de políticas fuertemente enlazadas sobre el cuerpo nos obliga a evocar dos discursos que atravesaron la Educación Física y que hoy se reflejan en el diseño curricular:

- Las políticas sobre la vida que buscan una salud en el cuerpo.
- La educación higiénica que se desprende de las políticas en nombre de la vida.

En este capítulo se efectuará un análisis genealógico y arqueológico sobre los dos discursos mencionados, más específicamente sobre el efecto que tiene el discurso de la salud y la higiene -como enunciados que se manifiestan en el Diseño Curricular de Educación Física- en el cuerpo y su relación con la educación en general y con la Educación Física en particular.

El análisis genealógico nos permitirá analizar las formas de generación tanto del discurso sobre la salud como del discurso sobre la higiene, en relación con determinadas prácticas políticas y económicas, como así también el vínculo entre la formación de ambos discursos y las prácticas que constituyeron cierto saber sobre el cuerpo.

El análisis arqueológico intentará indagar la episteme en la que se sostienen dichos discursos, la regla en la que pueden formar sus grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones y juegos de conceptos. En otras palabras, se procurará capturar el saber por los dispositivos del poder.

Por otro lado, aquí, la idea de dispositivo, resultará clave en tanto que nos permitirá ver: “(...) la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho” (Castro, 2004:99). Es decir, permitirá ver el vínculo que puede existir entre los discursos de la salud y de la higiene que aparecen como parte de una política educativa, y su justificación como objetivos de la Educación Física.

La integración de las prácticas discursivas y no-discursivas nos dará la clave de transparencia para la constitución correlativa del sujeto. Por ello, será necesario analizar cómo llega la búsqueda de la salud y de la higiene del cuerpo, a qué estrategias políticas obedece y qué tipo de práctica sugiere; es decir la correlación entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad, que van sellando los parámetros de qué modelo de cuerpo es saludable y cómo se debe vivir la vida.

Genealogía de un modo de vida

Como se dejó ver en el análisis de las relaciones de poder que atravesaron el discurso humanista, analizado en el capítulo anterior, el hombre aparece como objeto de conocimiento a fines del Siglo XVIII y principios del XIX, ya que hubo en aquel entonces todo un hallazgo del cuerpo como objeto y blanco de poder; donde se pudo ver una relación de fuerzas que se invirtió, una mecánica nueva de poder diferente a las relaciones de soberanía ya que un biopoder y una biopolítica, tomaron a su cargo la vida.

Ahora bien, profundicemos un poco más dónde se juega el ejercicio del poder, cuáles son sus mecanismos y los efectos de las políticas de salud que se introducen en el Diseño Curricular de Educación Física.

Para tal objetivo, es preciso reconocer los acontecimientos que explican los inicios de las políticas de la salud y de la higiene, “(...) insistir en las meticulosidades y azares de los comienzos, prestar una atención escrupulosa a su irrisoria mezquindad” (Foucault, 2004:23).

Pensar en los inicios, implica volver a mediados del siglo XVIII, donde se encuentran signos de una gran atención dedicada al cuerpo, al cual se lo manipula, se le da forma y se lo educa con el fin de que sea dócil y útil. Michel Foucault señala que, durante el siglo XVIII, el soldado ya no era reconocido como signo de honor y de valentía, sino como algo que se debía fabricar. Así, una técnica de poder atraviesa el cuerpo con el fin de ejercer una coerción ininterrumpida que acecha sobre los procesos de la actividad y se ejerce según una codificación que demarca con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. En consecuencia, el cuerpo resulta prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones. Este método, que permitió el control minucioso de las

operaciones del cuerpo para sacar de ellos su máxima docilidad-utilidad, es lo que Foucault llamó “disciplinas”.

La disciplina mantiene con el cuerpo una relación analítica, natural y orgánica, es una anatomía política del detalle; supone un registro continuo, anotaciones sobre el individuo y transferencia de la información en escala ascendente, de suerte que a la cúspide de la pirámide no se le escape ningún detalle, acontecimiento o elemento disciplinario. Esta disciplina es un tipo de poder que se ejerce a través de una vigilancia que conlleva un discurso que no será el de la Ley, sino el de la norma, el cual no referirá a un saber del derecho, sino a un saber clínico. Es decir, un tipo de poder que alude a una regulación de la vida de los individuos (disciplinas) y luego de las poblaciones (biopolítica).

Después de esta anatomía política del cuerpo humano instaurada a fines del siglo XVIII mediante las disciplinas, se ve aparecer algo que ya no es una anatomía política del cuerpo humano, sino, como expresa Foucault “una biopolítica de la especie humana”.

Esta nueva tecnología se dirige a la multiplicidad de los hombres en tanto masa global recubierta por procesos de conjunto que son específicos de la vida, como el nacimiento, la muerte, la enfermedad; es decir ya no se dirige al Hombre–Cuerpo sino al Hombre-Especie.

Objetos de saber y objetivos de control de esta biopolítica fueron, en general los problemas de natalidad, mortalidad, morbilidad; así como también el buen desarrollo del individuo, su higiene, su lactancia y la práctica de ejercicios físicos para asegurar el buen desarrollo del organismo. Es decir, la vida empieza a problematizarse en el campo del pensamiento político, lo cual crea un interés por la forma, la naturaleza, la extensión y la duración de las enfermedades que predominan en la población y que son más o menos difíciles de eliminar.

De esta manera, se establecen nuevas relaciones de poder sobre el cuerpo, las cuales implicaron una transformación en el derecho político que consistió, no en sustituir el viejo derecho de la soberanía –hacer morir o dejar vivir- por otro derecho, sino que fue atravesado por otro derecho que lo modificó: el poder de hacer vivir y dejar morir.

(...) el poder es cada vez menos el derecho de hacer morir y cada vez más el derecho de intervenir para hacer vivir, sobre la manera de vivir, y

sobre el cómo de la vida (...) el poder interviene sobre todo en ese nivel para realzar la vida, controlar sus accidentes, sus riesgos, sus deficiencias, entonces la muerte, como final de la vida, es evidentemente el término, el límite, el extremo del poder (Foucault, 2010b: 224).

Estas relaciones de poder, como señala Foucault, van constituyendo el dispositivo biopolítico, el cual se constituye en un poder de y sobre la vida y el cómo de la vida, entendiendo a la biopolítica como una política en nombre de la vida y al biopoder como la vida sometida al mando de la política, en la que ambos conceptos toman caminos diferentes que encierran al cuerpo. Estos poderes que atraviesan el cuerpo echan luz, o al menos revelan el *bíos*, es decir se experimenta sobre el cuerpo un juego entre política y vida.

Ahora bien, ¿cómo es pensado el cuerpo en estas políticas?, ¿de qué cuerpo hablan?

Si bien, como señala Giorgio Agamben (2003), los griegos distinguían la *zoé* (la vida animal, la vida biológica) del *bíos* (vida calificada, el modo de vida), él establece que la “vida desnuda” es la vida en cuanto fenómeno biológico, es la vida aislada, considerada sólo como un añico de materia, un elemento individual de la naturaleza que existe solamente de una manera física, ya que la política “viste” de derechos y obligaciones a esa primitiva vida desnuda, que al estar politizada deja de estar desnuda.

Así pues, queda al descubierto que en este auge del cuidado de la vida, hay un desplazamiento del *bíos* sobre la *zoé*, ya que la vida en tanto que materia física se encuentra apropiada por el poder. No obstante ¿es posible pensar el cuerpo del lado de la *zoé*? Más aún ¿es posible la *zoé*?

(...) la política moderna no es la inclusión de la *zoé* en la polis, sino, más bien, el hecho de que, en paralelo al proceso en virtud del cual la excepción se convierte en regla, el espacio de la nuda vida que originalmente estaba al margen del orden jurídico, va coincidiendo de manera progresiva con el espacio político, de forma que exclusión e inclusión, externo e interno, *bíos* y *zoé*, derecho y hecho, entran en una zona de irreductible indiferenciación (Agamben, 2003:17).

Se comprende entonces que no es posible pensar la *zoé* separada del *bíos*, sino fuertemente arraigadas, hasta el punto de pensar vida y política de forma conjunta. Es justamente esa forma de ligar la política y la vida, lo que hace pensar el cuerpo como una zona en cuyo interior penetra la política, pero que sólo es posible de ser pensado como algo viviente que no existe por fuera de su condición de existencia.

Tenemos, por lo tanto, en este derecho a la vida, algo más complejo que el derecho a la vida misma. Como destaca Roberto Esposito, el objeto de la política no tendrá en cuenta una forma de vida determinada, sino “toda la vida y sólo la vida, en su simple realidad biológica” (Esposito, 2005:160).

Así pues, la biopolítica no hace otra cosa que poner a salvo el cuerpo, en tanto vida biológica de las poblaciones (la especie). Pues, “para ser cuerpo, debe mantenerse con vida” (ibid.161).

En este sentido, el aporte que Esposito hace en referencia al concepto de biopolítica es haber analizado otra arista de este dispositivo, que deja al descubierto que la vida necesita, para ser pensada, alguna representación de tipo orgánico que la vincule con la realidad.

No obstante, en la obra de Foucault, se encuentran destellos de este mero organismo al que responde la biopolítica ya que cuando el autor francés identifica a la población como objeto del biopoder, no se refiere a los sujetos de una Nación, sino al ser vivo en su constitución material; es decir, se refiere al único elemento que enlaza a todos los individuos de una misma especie: el organismo.

Aquí, aparece un modo en el que la política piensa el cuerpo: como un mero organismo. Sin embargo, indagando un poco más, lo político no se concibe sólo con el mero vivir del organismo, sino con el vivir bien.

(...) el concepto de individuo en buena salud para el Estado se sustituye por el del Estado para el individuo en buena salud. No se trata sólo de una inversión en el derecho sino de lo que podría denominarse una moral del cuerpo (Foucault, 1996b:68).

En consecuencia, la salud comienza a entrar en los cálculos de la macroeconomía, aparece en los planes de gobiernos y documentos escolares constituyéndose junto con el cuerpo en objetos de lucha política.

Numerosos documentos legales explicitan las intenciones del poder público al vincular la Educación Física con la salud, enfatizando su dimensión de práctica corporal. Tal modo de entender las cosas forma parte de las políticas educacionales gestadas en los más diversos periodos, ratificando la presencia de la Educación Física en el espacio escolar como actividad curricular, con el propósito de, por encima de todo, mejorar la aptitud física (Carvalho, 1998:54).

La Educación Física no estuvo exenta de esta política de Estado, y fue tomada como una disciplina para el mejoramiento de la salud. En el Diseño Curricular de Educación Física que estudiamos se encuentran destellos de esta búsqueda

de la salud en el cuerpo. Siguiendo minuciosamente el documento, se refleja el dispositivo biopolítico al enunciar que: *“El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas, expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación, permiten (...) el cuidado de la salud”* (2006b:133).

Estos procesos de políticas de salud nos permiten pensar una educación que tiene por objetivo remediar la enfermedad o hacer que no aparezca, lo que deja al descubierto que el cuerpo se sostiene desde la óptica anatómo-fisiológica y patológica. Más aún, nos deja entrever un cuerpo en términos de órganos, sustancias y estados.

En otro extracto del diseño curricular se enuncia que la prácticas desarrolladas durante la clase de Educación Física deben permitir, que los alumnos y las alumnas *“conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud”* (2006b:134); lo que lleva a la Educación Física a un dominio de técnicas, de un saber hacer en un espacio de aplicación para el desarrollo del organismo; el cual debe llegar a un *“principio de salud”*, a un estado normal. Probablemente, la Educación Física deba enseñar, de algún modo, las técnicas necesarias para toda una clase de relaciones (consigo mismo, con los otros, con el saber, etc.) pero ¿por qué *con base en el principio de salud?*

Asimismo, en la descripción del Eje Corporeidad y Motricidad, se incluyen núcleos sintéticos de contenidos, relacionados con la constitución corporal, donde una vez más aparece un cuerpo pensado en órganos y sistemas. Pues establece que *“(...) los contenidos incluidos refieren al desarrollo integrado de las capacidades motoras, considerando sus aspectos orgánicos, su relación con la salud y la disponibilidad de sí mismo, en un contexto social y cultural de referencia”* (ibid.135).

Y luego, en el apartado de los contenidos enuncia:

“Capacidades condicionales:

- *La resistencia aeróbica general.*
- *La fuerza rápida y su desarrollo en los grandes grupos musculares.*
- *La flexibilidad general.*
- *La velocidad de desplazamientos en trayectos cortos y variados.*

(...) *El principio de salud como orientador básico para la realización de tareas motrices*" (ibid.150).

Estos extractos del documento, nos permiten ver, por un lado el nexo que se establece entre las medidas administrativas y los enunciados científicos, y por el otro lado la relación entre la biopolítica y el sistema educativo en tanto que la regulación del Estado para alargar y normalizar la vida es un elemento que puede justificar la Educación Física en el diseño curricular.

En otras palabras se pone en evidencia cómo el dispositivo biopolítico, que en un momento histórico dado tuvo como función mayor la de responder a una urgencia, asume una posición estratégica, en tanto que se fue transformando poco a poco en el mecanismo de control. Por ello, la biopolítica, "no remite sólo, o predominantemente, al modo en que, desde siempre, la política es tomada –limitada, comprimida, determinada- por la vida, sino también, y sobre todo, al modo en que la vida es aferrada, desafiada, penetrada por la política" (Esposito, 2006: 51).

Ahora bien, ¿quién establecía las reglas del cómo vivir la vida?, ¿sobre qué saber del cuerpo se constituyó esa política de la salud?

Una arqueología del saber médico

En la tarea de biorregular la vida, la medicina toma un gran auge ya que logra que ciertos enfermos que ocupaban los hospitales salgan recuperados. En este contexto, el hospital es atravesado por la tecnología disciplinaria produciendo una reorganización del mismo como aparato para "examinar"; es decir que el espacio no será un lugar donde se encierra a los enfermos para que no propaguen las pestes y pasen sus últimos días de vida allí, sino que se conformará en un espacio para la cura de la enfermedad; donde el individuo será vigilado, curado, observado convirtiéndose en objeto de saber de la práctica médica.

"El cuerpo social deja de ser una metáfora jurídico-política para volverse una realidad biológica en un ámbito de intervención médica".²²

El dispositivo se halla pues siempre inscripto en un juego de poder, pero también siempre ligado a unos campos de saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. Las relaciones que existen entre los enunciados de

²² Foucault, M. (1977) "El nacimiento de la medicina social", en *Revista Centroamericana de Ciencias de la salud*, n°. 6, citado en Esposito, R. (2007), *Communitas*, Amorrortu, Buenos Aires, p. 194.

la salud como discurso, los juegos de conceptos, de series teóricas, se sostienen sobre el saber de la ciencia médica.

En síntesis, se pueden poner sobre la mesa dos problemas: por un lado, que la Educación Física es parte de una biopolítica que se pliega sobre un organismo. Por el otro lado, que la Educación Física se fundamenta en los principios de la salud para prolongar la vida, para mantener al organismo en un estado de normalidad (no enfermo). No obstante, no es que la Educación Física no deba preocuparse por la salud. No es eso en todo caso lo que se busca plantear. Sino ¿qué es la salud?, ¿qué cuerpo es saludable y cuál no?, ¿sobre qué saber se clasifica ese estado del cuerpo?

El lugar en el cual se forma el saber para vigilar la enfermedad ya no es “este jardín patológico en el cual Dios había distribuido las especies, es una conciencia médica generalizada (...) ligada a cada existencia individual, pero, asimismo, a la vida colectiva de la nación (...)” (Foucault, 2008e: 58). En el viraje del Siglo XVIII, al ponerse en discusión el tema clínico, se produjo una mutación esencial en el saber médico en tanto que la clínica aparece como una nueva experiencia, donde la mirada médica no se cierra en el vínculo del enfermo, en su singularidad, sino que va más allá, llegando a las dimensiones de la geografía y de un Estado.

El Estado pide a los médicos un control estadístico de la salud donde la topografía médica incluya:

(...) resúmenes minuciosos sobre la región, las habitaciones, las personas, las pasiones dominantes, el vestido, la constitución atmosférica, los productos del suelo, el tiempo de su perfecta madurez y de su cosecha, así como la educación física y moral de los habitantes de la comarca (Foucault, 2008e: 57).

Más aún, ya no basta sólo el control de los médicos sobre las enfermedades de la población, sino además que los ciudadanos estén informados del saber médico. Por ello, “cada práctico deberá redoblar su actividad de vigilancia de un papel de enseñanza, porque la mejor manera de evitar que se propague la enfermedad es, aún, difundir la medicina” (ibid.57-58).

De esta manera, la medicina pasa a tener una tarea fuertemente política, donde por sobre todas las cosas, tiene el poder de instaurar sobre la vida técnicas positivas que lleven a la salud, desde la gestión de la vida a partir de

relaciones físicas y morales; que parten de un haz de relaciones cuyo saber emerge de un saber sobre el hombre enfermo y no sobre la vida en general.

En este contexto, la medicina no será sólo el “corpus” de las técnicas de curación y del saber que éstas requieren, desarrollará también un conocimiento del hombre saludable; es decir, a la vez una experiencia del hombre no enfermo y una definición del hombre modelo (Foucault, 2008e: 62).

Por consiguiente, el saber de la medicina tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo que es desviado, anormal, lo extraño. Aquí lo extraño se excluye y se imponen unos parámetros de normalidad.

En otras palabras, el saber de la medicina muestra que la vida política se basa en la exclusión de aquello que, se supone, no puede considerarse como normal y aquello que definiría quizás la particularidad del sujeto. Como ya mencionamos en el capítulo anterior, el cuerpo es cuerpo del lenguaje y no es posible llevar a todos los sujetos hacia el mismo lugar.

Sería sorprendente que no se viera que si se hace del lenguaje una función de lo colectivo, se vuelve siempre a suponer a alguien gracias a quien la realidad se reduplica con lo que él se la representa, para que nosotros sólo tengamos que reproducir este forro: en suma, la tramoya del idealismo (Lacan 1993:11).

El cuerpo está en relación, en relación a situaciones, entonces se vuelve inconstante, “ligero, transparente, imponderable; nada es menos cosa que él: corre, actúa, vive, desea, se deja atravesar sin resistencia...” (Foucault, 2010a:12). No obstante, si bien hasta finales del siglo XVIII, lo normal era oculto en el pensamiento médico, y sólo era considerado como un simple punto de referencia para situar y explicar la enfermedad. Durante el siglo XIX, lo normal se transforma en un punto de referencia:“(...) el prestigio de la ciencias de la vida en el siglo XIX, el papel de modelo que estas han tenido (...) respondería a la oposición de lo sano y lo mórbido” (Foucault, 2008b: 63). Es decir, cuando se remita a la vida de las sociedades no se pensará en la estructura interna del ser, sino en la bipolaridad médica de normal y patológico; ligando al sujeto a un modo de ser normal, a una universalidad.

En el sentido que le otorga Foucault, el poder se ejerce cada vez más en un dominio que no es el de la ley, sino el de la norma y por otro lado, no

simplemente reprime una individualidad o una naturaleza ya dada, sino que positivamente la constituye, la forma.

De esta manera, nuestras sociedades se constituyen en sociedades de normalización en las que se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación. Aquí la norma mide en términos cuantitativos y jerarquiza en términos de valor las capacidades de los individuos. ¿Qué capacidades son normales?, ¿cuáles no? ; si la norma traza la frontera de lo que le es exterior, ¿qué cuerpo quedará afuera?

La sociedad de normalización coincide con la formación del Estado gubernamentalizado, con una forma de ejercicio del poder que depende estrechamente del saber o, mejor, con aquella forma en la que los mecanismos del poder y del saber se sostienen y refuerzan mutuamente: no hay relaciones de poder sin una constitución sucesiva de un campo de saber.

En síntesis, la medicina ejerce un efecto de poder que alcanza al cuerpo, se inserta en sus gestos, actitudes, sus discursos, su aprendizaje y su vida cotidiana, fluye en determinada dirección y se ejerce en acto. El saber que ésta construye sobre el cuerpo parte de una serie de hipótesis sobre el cuerpo enfermo, de una serie de normas requeridas por las sociedades industriales.

De este modo, se puede ver la formación de las modalidades enunciativas: estatuto del médico-criterios de saber- instituciones-prácticas:

Si en el discurso clínico, el médico es sucesivamente el interrogador soberano y directo, el ojo que mira, el dedo que toca, el órgano de desciframiento de los signos, el punto de integración de descripciones ya hechas, el técnico de laboratorio, es porque todo un haz de relaciones se encuentra en juego. Relaciones entre el espacio hospitalario como lugar a la vez de asistencia, de observación purificada y sistemática y de terapéutica, (...) y todo un grupo de técnicas y de códigos de percepción del cuerpo humano, tal como está definida por la anatomía patológica (...) y su papel responsable de la salud pública en el ámbito social (Foucault, 2008c:73).

El discurso de la salud, así concebido, es un espacio de exterioridad donde se juega una red de ámbitos distintos que determinan desde una forma de vida, hasta un modo de ser establecido por la medicina, donde en consecuencia el Diseño Curricular de Educación Física se encuentra sometido y subordinado por esta ciencia de la vida:

“La salud sería el mito original y la meta de la educación física (...) El discurso hegemónico en la educación física se justificaría con argumentos médicos y, al

mismo tiempo, prometería alcanzar la salud como su propio fin” (Carvalho, 1998:10). Pues las prácticas médicas toman a la Educación Física para mantener el cuerpo en estado de normalidad, de salud, lo que deja al descubierto, la búsqueda de un sujeto universal. Más aún, la medicina no sólo define cuál cuerpo es normal y busca aplacar la enfermedad, sino que además busca establecer una forma de vida.

El saber sobre el que se construye la medicina nos deja ver cómo el discurso no es un conjunto de signos, sino una práctica que está constituida por un conjunto de relaciones que va conformando un tipo de objeto; cuya constitución correlativa con la política ha determinado el sentido del discurso y nuevos campos de localización:

(...) el vínculo de la salud con la virtud ya no pasa (...), por la inmediatez natural, sino por el universal dominio de la razón. La salud es el reverso visible de una existencia en la que la totalidad orgánica está determinada, sin oposición ni residuo, por una forma de racionalidad que, más allá de toda partición, es al mismo tiempo ética y orgánica (Foucault, 2009b: 63).

Este recorrido genealógico-arqueológico nos permite ver el dominio de instituciones, los procesos políticos y económicos sobre los cuales puede articularse el Diseño Curricular de Educación Física con el discurso médico.

Entonces, ¿qué implica una educación para la salud?, acaso, ¿no implica un conjunto de técnicas para llegar a determinado tipo de normalidad, a un sujeto universal?

Por un lado, el saber de la medicina busca restablecer un sistema de normalidad, manejar las relaciones entre enfermedad y salud, lo que borra al sujeto en tanto que borra su singularidad, aquello que nos hace diferentes a unos de otros. Y por el otro lado, se constituye en una práctica clasificatoria, por medio de la cual el sujeto es/está dividido entre un saber y una verdad, y entre sí mismo y el “Otro” que, no obstante, le es central. Este proceso de normalización hace del cuerpo un objeto susceptible de ser categorizado: enfermo–sano.

En síntesis, la Educación Física se constituye en una técnica complementaria de la tarea médica en la medida en que contribuye a mejorar la salud, a mantener el cuerpo en estado de normalidad en tanto que asegura el correcto desarrollo para aplacar la enfermedad, o no hacerla aparecer. Así pues, una

vez más el Estado no hace otra cosa que “situar la vida biológica en el centro de sus cálculos” (Agamben, 2003:15), mediante una red de medicalización sobre el cuerpo que “cuanto más funciona menos cosas deja por fuera de control” (Foucault, 1999a: 394).

Llegado a este punto, pensar un diseño curricular bajo los fundamentos de la salud, es sostener una política educativa que accede a la búsqueda de un sujeto universal, en tanto que pretende modificar la definición de la vida replegándose sobre un cuerpo meramente orgánico y sobre un modo de ser normal que establece el saber médico.

Como ya se intenta definir en el capítulo anterior, el cuerpo de la Educación Física no es el resultado de un organismo vivo, sino una construcción simbólica perteneciente al lugar del lenguaje.

“Lacan ha desarrollado ampliamente este punto. Debemos distinguir entre el organismo, lo viviente y aquello a lo que se denomina cuerpo” (Soler, 1993: 3). El cuerpo es lenguaje, no es carne, es incorporeal. Lo material del organismo no es lo que hace cuerpo, como en la medicina; lo que lo hace cuerpo es el lenguaje.

En otras palabras, la búsqueda de la salud que aparece enunciada en los fundamentos del diseño curricular, por un lado busca formar un modelo de sujeto universal, que borra toda singularidad, aquello que lo hace diferente al resto. Y, por el otro lado, impregna al sujeto de un deber ser, un modo de ser fundado sobre el efecto normalizador que se aplica a través de la norma de la disciplina y la norma de la regulación (la escuela y los procesos biológicos y sociológicos).

La higiene moral y orgánica del cuerpo

A fines del siglo XVIII y principios del XIX, como se mencionaba anteriormente, se desarrollan disciplinas del cuerpo y regulaciones sobre la población que giran en la organización del poder sobre la vida; en donde, “la vieja potencia de la muerte, en la cual se simbolizaba el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida” (Foucault, 2006: 169).

Ahora bien, esta penetración sobre la vida, no sólo se caracteriza por la medicalización privilegiada de los niños y las familias, sino también por la

preeminencia de la higiene tanto sobre el espacio como sobre el cuerpo; ya que la política sobre la vida atravesó desde la prevención de epidemias, hasta la alimentación, y la urbanización de las ciudades.²³

En el diseño curricular que estudiamos se ven reflejadas estas dos líneas de las prácticas higiénicas. Por un lado la cuestión del espacio, al enunciar que *“la Educación Física aporta al cuidado del ambiente porque preserva la seguridad y la higiene para que sus prácticas motrices sean integralmente saludables”* (2006b:133). Y por el otro lado, la relación con el cuerpo al enunciar que durante las clases de Educación Física se deben *“(…) consolidar hábitos posturales, de higiene y actividad motriz sistemática que sienten las bases de una vida saludable”* (2006b:134).

Vemos así, una de las relaciones fundamentales entre la higiene y la salud, pues la Educación Física toma a la higiene como un medio para lograr cierta salud. Ya Lagrange mucho tiempo antes decía:

Si el niño debe andar, correr, saltar, no es para enseñarle a hacerlo para lo que se le obliga al ejercicio ó, al menos, no debe ser esto sino un resultado accesorio, en comparación de otros que la higiene persigue. El ejercicio aplicado al niño ni aún tiene por fin directo dar mayor fuerza a sus miembros y más destreza a sus miembros. La higiene mira más alto: tiende a proporcionar al niño una cualidad que está antes que la agilidad y aun antes que la fuerza muscular, una cualidad que es la base de todas las cualidades físicas: la salud. Ahora bien; la salud consiste en el perfecto equilibrio de las grandes funciones vitales; y el fin higiénico del ejercicio es mantener ese equilibrio de las funciones, porque éstas perturban cuando el ejercicio falta (Lagrange, 1894: 67-68).

Esta educación higienista que atraviesa el diseño curricular, no sólo se encuentra atada a una salud, sino también a una moral del cuerpo ya que *“muchas veces el médico higienista quisiera llamar en su ayuda una sacudida moral capaz de poner en juego las células cerebrales adormecidas”* (Lagrange, 1894:241). Es decir, un desarrollo orgánico (desde la fisiología), mediante una educación moralizadora y normalizadora.

Este juego de relaciones entre una forma de vida orgánica, dentro de unos límites morales y normales (establecidos por la ciencia médica), se enuncia en el Eje Corporeidad y Motricidad, que incluye contenidos que *“refieren al desarrollo integrado de las capacidades motoras, considerando sus aspectos*

²³ Michel Foucault lo denominó higiene pública o medicina social. Véase Foucault, M. (1996), “Historia de la medicalización”, en *Genealogía del poder*, La Plata, Altamira.

orgánicos, su relación con la salud y la disponibilidad de sí mismo, en un contexto social y cultural de referencia” (2006b:135).

En otras palabras, un desarrollo del organismo en relación o con cierta dependencia respecto de algo; lo que deja a la vista cómo el dispositivo biopolítico a través de la educación, contribuye a la construcción social de un determinado “cuerpo sano”, “cuerpo normal”, “cuerpo higiénico”, “cuerpo saludable”; una vez más un énfasis sobre la constitución de un sujeto universal. Ahora bien, yendo un poco más allá, la educación higienista no sólo se sostiene desde el saber de la medicina, como lo hace la Educación Física para la salud con la finalidad de mantener la vida, sino que además porque es una manera de darle cierta cientificidad y estatuto:

Al estudiar, entre los efectos higiénicos del ejercicio, los que se relacionan con la moralización del niño, con la educación de la sensibilidad, de la voluntad, del valor, nos hemos separado mucho del plan ordinario de los tratados de gimnasia. Pero hemos permanecido dentro del espíritu de la ciencia moderna, que tiende á establecer, con auxilio de datos cada vez más positivos, el influjo de los agentes físicos sobre las facultades morales (Lagrange, 1894:312)

Por ello, resulta recurrente en la educación higienista que “el ejercicio, como todos los demás agentes de la higiene, debe someterse en su aplicación a reglas racionales, a una inspección científica” (ibid.7). Es decir, una Educación Física mirada desde las ciencias y con una mirada normalizadora y moralizadora. En suma, las prácticas que atraviesan la Educación Física para la Salud y la Higiene se encuentran atadas a un modo de ser del sujeto (función ética y normalizadora), lo que lleva al sujeto a constituirse como sujeto moral, ligado a un modo universal de ser.

(...) la población, la biología, la medicina, la psiquiatría, la psicología, la moral, la pedagogía, la crítica política (...) la tecnología del sexo, en lo esencial, empezará a responder a la institución médica, a la exigencia de normalidad, y más que al problema de la muerte y el castigo eterno, al problema de la vida y la enfermedad (Foucault, 2006:147).

En efecto, la educación se constituye en un dispositivo para la regulación moral, en base a un deber ser, a un modelo de sujeto universal, que no hace otra cosa que borrar al sujeto.

Ahora bien, continuemos con el recorrido genealógico, pero con otra dirección, no ya hacia las prácticas de poder que se introducen en el espacio y en el cuerpo, sino, hacia nosotros mismos en nuestras relaciones con la moral a

partir de una ontología.²⁴ Es decir, a partir de un análisis de la constitución histórica de nuestra subjetividad y sobre las formas en las que el sujeto actúa sobre sí mismo.

Resulta importante ver cómo ya en el pensamiento de los filósofos y médicos de los dos primeros siglos después de Cristo se establece toda una insistencia sobre el cuerpo y el alma, y textos como los de Séneca, Plutarco, entre otros, dan testimonio de los esfuerzos de moralización emprendidos y del papel que toma la medicina.

Según Foucault, el cuidado del alma propia era un mandato que Zenón había dado a sus discípulos desde los orígenes y que Musonio, en el siglo I, repetiría en una sentencia señalada por Plutarco: “Aquellos que quieran salvarse deben vivir cuidándose sin cesar”.²⁵

Foucault ilustra esta situación analizando principalmente las prácticas de cuidado de sí que aparecen en la Grecia de los siglos II y III y relata que “el precepto *ocuparse de uno mismo era*, para los griegos, uno de los principales principios de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social y personal y para el arte de la vida” (Foucault, 2008d: 50).

Estas reglas sobre sí mismo se traducen en una serie de actividades que conformaron las “tecnologías del yo”, las cuales pueden definirse, en el sentido que les otorga Foucault, como las técnicas que se ejercen sobre uno mismo y que permiten a los individuos efectuar por sus propios medios un cierto número de operaciones sobre sus cuerpos, sus almas, sus pensamientos y sus conductas.

No obstante, “el cuidado de sí es el cuidado de la actividad y no el cuidado del alma como sustancia” (ibid.59). Por ello tanto Sócrates como Platón²⁶ recomendaban ejercitar el cuerpo mediante la *gymnasía*,²⁷ pero no sólo por sus

²⁴ La ontología histórica de nosotros mismos es uno de los tres ejes del proyecto genealógico de Michel Foucault.

²⁵ Plutarco, De ira, 453d, citado en: Foucault, M. (2007) *Historia de la Sexualidad 3. La Inquietud de Sí*. Siglo XXI editores, Buenos Aires, p, 45.

²⁶ Cabe aclarar que Michel Foucault no sólo menciona a Platón, sino que también señala a otros filósofos con posturas similares, como Epicuro, Séneca, Epícteto, Marco Aurelio, etc.

²⁷ “La palabra *gymnastiké* se ha traducido al español indistintamente por “gimnástica” o “gimnasia” (así como “gimnástica” y “gimnasia” se han traducido indistintamente al inglés por “gymnastics”, al alemán por “gymnastik” y al francés por “gymnastique”), entendiéndose, en general, que designaba la práctica de todos los ejercicios corporales que se ejecutaban en los gimnasios griegos, y que estos incluían los del *pentatlón* (carrera, salto, lucha, lanzamiento del disco y de la jabalina) y el *pancracio* (lucha libre), otros ejercicios y juegos, y la danza. (...) Etimológicamente *gymnastiké* deriva del verbo *gumnazo*, que se traduce normalmente por “ejercitarse” o “hacer ejercicios físicos”, y éste, a su vez, del adjetivo *gymnos*,

beneficios corporales, sino también porque por un lado trae ganancias en el pensamiento y por el otro en un régimen físico que exterioriza una indispensable firmeza moral. En otras palabras, para los griegos *gymnasia* [gimnasia] significaba sencillamente ejercicio, y éste no era sólo físico, ya que desde el principio la gimnasia implicó los ejercicios del cuerpo como los de la mente.

Ocuparse de uno mismo no es una sinecura. Están los cuidados del cuerpo, los regímenes de salud, los ejercicios físicos sin exceso, la satisfacción, tan medida como sea posible, de las necesidades. Están las meditaciones, las lecturas, las notas que se toman de libros o de las conversaciones escuchadas, y que se releen más tarde, la rememoración de las verdades que se saben ya pero que hay que apropiarse aún mejor (Foucault, 2007: 50).

El conocerse a sí mismo está, por un lado, atravesado “por el preocúpate por ti mismo”, invirtiéndose la jerarquía de ambos principios; por el otro, está caracterizado como un principio que se constituye en una “inquietud de uno mismo” (ibid.72), que gobierna al cuerpo y organiza su práctica.

No obstante, el hecho de estar preocupado por uno mismo en los períodos helenísticos y romanos no era, únicamente, una preparación para la vida política, sino que la preocupación por sí mismo se había transformado en un principio universal “es una manera de vivir para todos y para toda la vida” (Foucault 2008d:67); que respeta la ley externa como soporte de la moralidad.

Aquí, la ética es un aspecto de la relación con uno mismo que se pone de manifiesto en las prácticas de sí, en los medios a través de los cuales nos transformamos en sujetos morales; ya que “somos los herederos de una moral social que busca las reglas de la conducta aceptable en las relaciones con los demás” (ibid.54).

En estas relaciones consigo mismo, la medicina se ocupará de la estructura racional de la conducta y de la forma de vida en general, en tanto que “una existencia razonable no quiere desenvolverse sin una práctica de salud (...) que constituya en cierto modo la armazón permanente de la vida cotidiana (...) Implica una percepción en cierto modo médica del mundo (Foucault: 2007:96). Por ello, en la cultura griega es posible establecer que:

que significa desnudo. Morfológicamente, es el femenino de *gymnastikós*, que se ha interpretado como “relativo”, “aficionado a” o “interesado en” los ejercicios atléticos, y también como “experto, cualificado o especialista” en ellos”. En Crisorio, R. (2010), *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*, tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, pp16-17.

la inquietud de sí se asemeja con el pensamiento y la práctica de la medicina. (...) Hasta el punto de que Plutarco podrá decir, al principio de los Preceptos de salud, que filosofía y medicina tratan de un solo y mismo campo (ibid.53).

En suma, la medicina determina un régimen de cuidado en relación con la alimentación, los espacios, el medio ambiente y los diferentes momentos del día.²⁸ Es decir, problematiza constantemente el medio ambiente y su relación con el cuerpo.

la medicina no se concebía simplemente como una técnica de intervención que apela, en los casos de enfermedad, a los remedios y a las operaciones. Debía también, bajo la forma de un corpus de saber y de reglas, definir una manera de vivir, un modo de relación meditada con uno mismo, con el propio cuerpo, con los alimentos, con la vigilia y el sueño, con las diferentes actividades y con el medio ambiente (ibid.95).

De manera más general, todos estos temas vinculados al cuidado de uno mismo, que ya se enuncian desde los primeros siglos y que proponen una atención más vigilante sobre el propio cuerpo, son enunciados que aparecen en el Diseño Curricular de Educación Física que investigamos, en tanto que entre las expectativas de logro se establece: *“Favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas (2006b:134).* Y luego, en los contenidos establecidos se introduce *“El cuidado del propio cuerpo y de los otros en las actividades motrices compartidas” (2006b:149).*

Ahora bien, este “cuidado de sí”, que ya se refleja en los primeros siglos, no implica sólo ni principalmente conocimiento de sí mismo, sino un conjunto mucho más vasto de prácticas que incluye “los ritos de purificación, las técnicas de concentración del alma, las técnicas del retiro (anachóresis), los ejercicios de resistencia” (Castro, 2004:71), en los que “el maestro no es maestro de la memoria, sino el guía, el director de la reforma del individuo (ibid.72). En efecto, el sujeto toma la voz del maestro y recomienda el buen vivir.

El sujeto desarrolla una dualidad maestro discípulo en la que se interioriza la voz pedagógica, siguiendo una pauta aún frecuente hoy en día, convirtiéndose en un doble tan familiar para la propia ignorancia e incompetencia que, como el cuco en el nido, lo domina por completo (Ball, 2001:41).

²⁸ Se establecen relaciones entre el calendario y los cuidados que deben dedicarse a uno mismo; que incluye formas de enfrentar diferentes estaciones del año (alimentos recomendados para los diferentes momentos del día, tipos de ejercicios que deberán practicarse, etc.).

En síntesis, este cuidado sobre sí mismo que se refleja en el diseño curricular refleja el modo en el cual se constituye el sujeto, ya sea a partir de la regla de normalidad del discurso de la medicina, o de la regla de moralidad del discurso higienista. En otras palabras, al ser la educación una técnica del dispositivo biopolítico, permite que la vida entre en la escuela, la cual mediante la educación buscará ejercer un gobierno sobre el sujeto, hasta el punto de someterlo a un proceso permanente de medicalización que borra su particularidad.

En líneas generales, el problema no es generar subjetividad sino generar subjetividad supuestamente trascendente, universal, que borra la particularidad del sujeto.

Capítulo III

Cuerpos ligados a una identidad

El interés por la formación ciudadana ha adquirido una gran trascendencia tanto en el Diseño Curricular de Educación Física como en los diseños curriculares de las demás áreas; pues juntamente con la implementación de los nuevos diseños, se promulga la Resolución N° 2496-07 que enuncia la incorporación de la materia Construcción de Ciudadanía.

El Marco General para la Educación Secundaria, determina que la escuela deberá ejercer la ciudadanía mediante la generación de un espacio donde el alumno pueda reconocerse como ciudadano, exigiendo el cumplimiento de derechos y responsabilidades. En este sentido, enuncia que:

la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales (2006a:10).

Seguidamente, se vuelve a hacer mención a la formación ciudadana, al enunciar dentro de sus objetivos que pretende “*fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas*” (2006a:11).

Del mismo modo, la Ley de Educación Provincial N° 13.688, promulgada en junio de 2007, establece que:

La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación.²⁹

Asimismo, el Diseño Curricular de Educación Física también hace referencia a la formación de ciudadanos, al plantear que a través de la enseñanza de sus contenidos específicos podrá contribuir: “*(...) al proceso de formación de los jóvenes y los adolescentes, en el sentido de favorecer su disponibilidad*

²⁹ Ley de Educación Provincial N° 13.688, Título I “Disposiciones generales”. Capítulo I “Principios, derechos y garantías”. Artículo 3.

corporal y motriz, su constitución como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables para el bien común" (2006b:134).

Ahora bien, ¿qué es la ciudadanía?, ¿qué implica ser ciudadano en el Diseño Curricular de Educación Física?

El concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, ya que está ligado por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular. En otras palabras, "la ciudadanía-como-condición-legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad" (Kymlicka, Wayne, 1997: 7).

Tocamos aquí dos puntos centrales, ya que pensar al ciudadano a partir de la posesión de determinados derechos o pensarlo a partir de la relación con el Estado y el estatus que le otorga la política implica pensar en un determinado sujeto.

Por ello, en este capítulo se tratará de analizar qué se entiende por ciudadanía y sobre qué saber del cuerpo se define al ciudadano, lo que lleva a preguntarse sobre el conjunto de acontecimientos y reglas que posibilitan y rigen la repetición del discurso de la ciudadanía.

La ciudadanía como derecho

Al intentar esbozar qué se entiende por ciudadanía en el Occidente contemporáneo, la respuesta más lógica e inmediata es una respuesta jurídica, ya que el hecho de haber nacido o vivido una cantidad de tiempo en un país otorga a un individuo una carta de ciudadanía. La posesión de una carta de ciudadanía indica que el individuo es titular de un conjunto de derechos y deberes, iguales para todos los ciudadanos, organizados en forma de un marco jurídico que el ciudadano está obligado a respetar y proteger, y cuyo respeto y protección puede exigir.

La concepción de la ciudadanía como posesión de derechos "(...) consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia

consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía” (ibid.8).

El Diseño Curricular de Educación Física enuncia esta igualdad básica ante la ley, pues considera a sus *“adolescentes, como sujetos de derecho”* (2006b:133,) ya que desde el Marco General se establece que *“una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho”* (2006a:14).

En la filosofía política, una de las tradiciones que considera al ciudadano de esta manera, es la tradición liberal, cuyos máximos exponentes son John Locke (1632-1704), Alexis de Tocqueville (1805-1859) e Immanuel Kant (1724-1804). Los supuestos teóricos fundamentales de esta tradición parten desde el derecho como algo natural. Así pues, Locke, para fundamentar el principio de igualdad básica de los ciudadanos, recurre a la doctrina de los derechos naturales o *iusnaturalismo*.

El *iusnaturalismo* es una respuesta filosófica al problema del derecho. En líneas generales, parte de considerar que todo ser humano tiene unos derechos pre-estatales; es decir, anteriores a la formación de cualquier comunidad política. Éstos deben ser respetados por el Estado y no pueden ser violados. En otras palabras, considera que:

todos los hombres (indistintamente) poseen por naturaleza ciertos derechos esenciales aglutinados, en sentido amplio, bajo el concepto de propiedad: derecho a la propiedad de la vida, a la propiedad de la libertad y a la libertad de las posesiones materiales (Biglieli, 2004:35).

Este modo de entender la relación del sujeto con el derecho, no sólo se presenta en los enunciados del Diseño Curricular de Educación Física y en el Marco General, sino que también aparecen en el Diseño Curricular de la materia Construcción de Ciudadanía al enunciar que:

(...) la Dirección General de Cultura y Educación concibe a los niños/as y jóvenes como sujetos de derecho, es decir, como actores sociales claves, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercer sus derechos en el presente. Desde esta perspectiva los niños/as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento (2007b:23).

Aquí se hace necesario ir problematizando algunas cuestiones clave sobre el modo de pensar al ciudadano y por ende al cuerpo, ya que los enunciados

tanto del Marco General para la Educación Secundaria, como del Diseño Curricular de Educación Física y de la materia Construcción de la Ciudadanía definen al ciudadano desde el saber de la doctrina *iusnaturalista*; la cual considera al derecho como aquello que se obtiene por el simple hecho de nacer, ligando al derecho con lo natural, es decir con un estado vegetativo de la especie.

El derecho se ata al nacimiento, de modo que no se permite separación alguna entre la consumación de ambos (el nacimiento-el derecho). De esta manera, el ingreso de la materia viviente en la vida implica la consumación del derecho, en tanto que el sujeto de derecho está ligado a una naturaleza que refiere al inicio de su vida orgánica.

Aquí resulta pertinente volver a mencionar los estudios biopolíticos, aquellas políticas sobre la vida que, como se pudo ver en el capítulo anterior, siguen vigentes en el Diseño Curricular de Educación Física.

Roberto Esposito describe los escritos y a los autores que se refieren explícitamente al concepto de biopolítica, “en tres bloques diferenciados y sucesivos en el tiempo, caracterizados respectivamente por un enfoque de tipo organicista, antropológico y naturalista” (Esposito, 2006:27).

En la tercera etapa de los estudios que se efectuaron sobre el tema, aparece una serie de términos que demuestran cuál es el objeto de estudio de la biopolítica. Por un lado el concepto “*human nature in politics*” que el autor rastrea en el libro de James C. Davies, y por el otro el concepto “*the nature of politics*” en la tesis de Roger D. Master; ponen de manifiesto “un marcado naturalismo”, una “referencia directa y persistente a la esfera de la naturaleza como parámetro privilegiado de determinación política” (ibid.37).

De aquí, el obstáculo a superar es la naturaleza:

la biopolítica norteamericana ve en la naturaleza su propia condición de existencia: no sólo el origen genético y la materia prima, sino también la única referencia regulativa. Lejos de poder dominarla, o ‘darle forma’ según sus fines, la política resulta ella misma conformada de una manera que no deja espacio para otras posibilidades constructivas (ibid.37-38).

En este sentido, los aportes de Esposito contribuyen a pensar cómo la educación, en tanto que estrategia biopolítica, también ata al ciudadano al

desarrollo de la especie, a una naturaleza, que puede individualizarse en dos fuentes: el darwinismo social y la investigación etológica.³⁰

En relación a estas fuentes Roberto Esposito establece que:

(...) la relevancia de la perspectiva biopolítica reside en la transición de un paradigma físico a uno, precisamente, biológico. En definitiva, más que otorgar a la política un estatuto de ciencia exacta, lo que importa es reconducirla a su ámbito natural, entendido justamente como el plano vital del que ella surge en cada caso y al que inevitablemente regresa. Esto se refiere, ante todo, a la condición contingente de nuestro cuerpo, que mantiene la acción humana dentro de los límites de determinadas posibilidades anatómicas y fisiológicas; pero también a la configuración biológica, o incluso –en el léxico de la naciente sociobiología- al bagaje genético del sujeto (ibid.38).

Asimismo, establece cómo aquellos acontecimientos sociales que requieren de explicaciones históricas “(...) son atribuidos a dinámicas ligadas, en última instancia, a las necesidades evolutivas de una especie, como la nuestra, que difiere, cuantitativa pero no cualitativamente, de la especie animal que la precede y la incluye” (ibid.39). En este sentido, la política queda dirigida a su trasfondo natural y atrapada en una biología, ya que “tanto la actitud predominantemente agresiva como la actitud cooperativa de los seres humanos son atribuidas a modalidades animales instintivas” (ibid.39).

En una primera aproximación, si el diseño curricular considera a los sujetos naturales, universales, y como parte de una historia unitaria y progresiva ¿qué sentido tiene la educación?

Interpretar al ciudadano desde una noción jurídico-filosófica, no es otra cosa más que una ficción que da sustento a muchas otras ficciones. Pues, “la ficción implícita en este punto es que el nacimiento se hace inmediatamente nación” (Agamben, 2001:26).

Tanto el Diseño Curricular de Educación Física como el Diseño Curricular para la Construcción de Ciudadanía relacionan la obtención del derecho con un estado natural, pues ambos consideran a los alumnos y alumnas como sujetos de derecho. Más aún, el segundo, al definir los Derechos Humanos, enuncia que son aplicables a todas las personas ya que son derechos connaturales, es decir “*son los derechos que el ser humano posee por su condición humana*” (2007b: 23).

³⁰ El Diccionario de la Real Academia Española la define como parte de la biología que estudia el comportamiento de los animales.

En otras palabras, se pone en evidencia que no sólo el ciudadano es considerado como un sujeto natural, sino que también lo mismo sucede con los llamados derechos naturales.

La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), enuncia cuáles son esos derechos que son considerados naturales. Así, en su artículo número dos establece que: “La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión”.³¹

Al pensar la ciudadanía como derecho se hacen presentes algunos interrogantes: ¿es posible un derecho natural?, más aún, ¿es posible un estado de naturaleza? Y por otro lado, ¿a qué derechos naturales hace mención el Diseño Curricular de Educación Física?

El derecho y la libertad

Si bien la palabra libertad no aparece en el Diseño Curricular de Educación Física, se enuncia un modo de pensar al sujeto liberado del Otro y que por lo tanto implica un modo de hacer, pensar y decir, fuera de toda subordinación.

El concepto de libertad ha sido entendido y usado de muy diversas maneras, ya sea “(...) como posibilidad de autodeterminación; como posibilidad de elección; como acto voluntario; como espontaneidad; como margen de indeterminación; como ausencia de interferencia; como liberación frente a algo; como liberación para algo” (Ferrater Mora, 1965: 49).

En el Diseño Curricular de Educación Física se establece un modo de pensar la libertad ligada a una ausencia de interferencia, en tanto que es posible de ser interpretada bajo el concepto de autonomía. En este sentido, el diseño curricular enuncia que:

La corporeidad, en los jóvenes adolescentes y en la escuela, es su presencia concreta y efectiva en la clase, con sus reclamos de atención, de respeto por su proceso de constitución, por su necesidad de actividades motrices que les revelen su potencialidad de acción y les posibiliten desarrollarla, y también, los espacios y los tiempos necesarios para reconocerse y construir su propio camino a la autonomía (2006b:132).

³¹ Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, (1789). Adoptada por la Asamblea Constituyente francesa del 20 al 26 de agosto de 1789, aceptada por el Rey de Francia el 5 de octubre de 1789.

Luego, en otro extracto se vuelve a mencionar este modo de libertad al enunciar que se pretende: *“una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía”* (2006b:147).

Como ya analizamos en el capítulo primero, Immanuel Kant indaga sobre esta manera de ser libre y establece que tanto la razón como la capacidad de pensar en forma autónoma, es lo que da al hombre la posibilidad de progresar y alcanzar la libertad. Por ello, “el ciudadano kantiano hace acuse de la ética liberal dado que debe ser autónomo, capaz de definir sus intereses particulares y perseguirlos racionalmente, es decir ser un individuo ilustrado libre de ajena tutela” (Biglieli, 2004:45).

Esta relación del sujeto con la libertad, no sólo es enunciada en el Diseño Curricular de Educación Física, sino también en el diseño curricular para la materia Construcción de Ciudadanía cuando establece que:

Los/las alumnos/as deben asumir la condición ciudadana como un poder hacer, que les permita intervenir efectivamente en el contexto sociocultural y en las relaciones sociales (...) Deben atravesar experiencias de formas organizativas para el logro de objetivos comunes, que entiendan el orden democrático con derechos y responsabilidades, y la posibilidad de accionar políticamente por la exigibilidad de derechos y responsabilidades, en un conocimiento de los canales y mecanismos de demanda en la búsqueda del ejercicio y la garantía de sus derechos y responsabilidades, como sujetos y como comunidad, que genere mayor autonomía (2007b:37).

Sin embargo, como se desarrolló en el capítulo uno, la idea de pensar en un sujeto autónomo se desvanece ya que los sujetos no son esenciales, ni libres, sino que son una construcción en la que discursos e instituciones forman los dispositivos que los constituyen y les posibilitan la conformación de la subjetividad.

El cuerpo siempre se convierte en un efecto del significante y no es posible pensarlo sin el poder de lo simbólico. Judith Butler, hace referencia a esta subordinación de lo simbólico al establecer que “no hay formación de la subjetividad sin subordinación, el enlace apasionado a aquellos a quienes ella

o él (el sujeto en cuestión) está subordinado”.³² Ahora bien, esta subordinación a la cual el sujeto está ligado, no pertenece a una noción tradicional del poder. En Lacan el significante se deja ver como “el locus de este poder formador del sujeto” (Stavrakakis, 2007:44) en tanto que el poder simbólico hace posible un cierto orden. “El Otro, el campo de lo simbólico, es el campo de un Amo y un Garante” (ibid).

El sujeto está apresado en lo simbólico, porque, en el sentido que le otorga Lacan “(...) es el orden simbólico el que es, para el sujeto, constituyente” (Lacan, 2009: 24); y porque en el sentido que le atribuye Foucault es producto de las diversas prácticas de objetivación y subjetivación que lo constituyen como sujeto.

En síntesis, si bien las herramientas de Foucault y Lacan para pensar el cuerpo parten de lugares distintos, el modo en que lo interpretan se asemeja, ya que tanto el sujeto en el sentido que le otorga Lacan, como en el que le otorga Foucault es una relación. En el primer caso, la relación con el Otro y, en el segundo, la relación con el poder y las prácticas que condicionan y determinan al sujeto. En síntesis, si el sujeto es un sujeto de relación, no hay autonomía posible de regirse sobre su propia Ley, ni naturaleza alguna.

Pensar una ciudadanía, a partir de sujetos y derechos naturales implica ligar el cuerpo a algo natural, fijo y constante, olvidando que el Otro simbólico es el que lo constituye y sin el cual no podríamos hablar de cuerpo.

Además, sólo se puede admitir que el derecho natural haya existido en un estado ficticio, como así también, un derecho a partir del cual las personas fueran libres y semejantes. Pero “como se trata justamente de una libertad abstracta, ficticia, sin contenido efectivo, su debilidad es tal que no puede más que desaparecer frente a la fuerza histórica de una libertad que funciona como desigualdad” (Foucault, 2010b: 150). Por ende, es lógico que el derecho natural haya cedido el paso, definitivamente, a la ley desigualitaria de la historia, ya que la historia ha recubierto por entero a la naturaleza.”El derecho natural no existe, o sólo existe en la condición de derrotado” (ibid.).

³² Butler, J. (1997), *The Psychic Life of Power*, Stanford. Stanford University Press [trad. esp.: *La institución imaginaria de la sociedad I y II*, Barcelona, Tusquets, 2003], citado en Stavrakakis, Y. (2007), *Lacan y lo político*, Buenos Aires, Prometeo, p 44.

De esta manera, la educación, como dispositivo político, está basada no sólo sobre la falta del Otro, sino sobre su propia imposibilidad. Esto es así porque ni la misma democracia que pretende llevar a cabo, puede ser reducida a ningún principio fundacional, normativo. Por el contrario, “la democracia se basa en el reconocimiento del hecho de que ningún principio así puede pretender ser verdaderamente universal, en el hecho de que ninguna construcción simbólica social puede jamás pretender el dominio de lo real imposible” (Stavrakakis, 2007: 172).

Para que una educación ciudadana sea posible, se vuelve necesario pensar la ciudadanía a partir de la multiplicidad. Por ello, en lugar de universalizar las subjetividades, debe reconocer la particularidad de los sujetos.

La ciudadanía como pertenencia a una comunidad política

La ciudadanía no sólo es enunciada desde un marco legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades, sino que también manifiesta una serie de cualidades ligadas a una identidad que el ciudadano debe poseer por pertenecer a una comunidad. De esta manera, la educación resulta un dispositivo clave para la formación de tal ciudadano.

La Educación ciudadana no consiste únicamente en aprender los elementos básicos de las instituciones y los procedimientos de la vida política. También implica la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas con la práctica de la ciudadanía democrática. Los niños no aprenden estas virtudes y lealtades sólo (o siquiera fundamentalmente) en las clases de educación cívica, sino a su paso por el sistema educativo en su conjunto (Kymlicka, 2001:251).

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 promulgada en el año 2006, se establecen propósitos ligados a la búsqueda de la identidad ciudadana. Así pues, el artículo 3° de dicha Ley enuncia:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.³³

Por otro lado, el Diseño Curricular de Educación Física enuncia que

³³ Ley de Educación Nacional N° 26.206. Título I. Disposiciones Generales. Capítulo I. Principios, derechos y garantías. Artículo 3°.

A través de la interacción en las actividades corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, los adolescentes también constituyen su identidad y construyen su ciudadanía en los grupos que conforman, donde el disfrute por la tarea compartida va más allá de los resultados (2006b:137).

Ahora bien, ¿cuáles fueron los acontecimientos que llevaron a conformar una educación ciudadana afianzada en la identidad nacional?, ¿cómo se conformó históricamente este discurso?, ¿qué sujeto pretende formar?

Para tales interrogantes, será necesario ver “(...) los innumerables comienzos que dejan esa sospecha de color, esa marca casi borrada que no sabría engañar a un ojo un poco histórico (Foucault, 2004:26). Por ello, se recurrirá al sentido de la historia, en el sentido que le otorga la genealogía, es decir un sentido histórico que no se apoya en ningún absoluto, en ninguna constancia; y donde el acontecimiento será un instante singular de pura alteridad que nos atraviesa y nos transforma. De esta manera, la novedad no será un “a priori” de la historia, sino que el acontecimiento referirá al azar de las transformaciones, a una relación de fuerzas. Pues, “las fuerzas que están en juego en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino, más bien, al azar de la lucha”.³⁴

En síntesis, se intentará llevar a cabo un recorrido sobre la historia en un sentido genealógico, lo que nos lleva a un sistema complejo de elementos que nos permitirá comprender, por un lado por qué la búsqueda de una identidad constituyó un objetivo de la educación y, por el otro, qué lugar ocupa el sujeto. Cabe aclarar, que el sentido de “la historia, genealógicamente dirigida, no tiene por meta encontrar las raíces de nuestra identidad, sino, al contrario, empeñarse en disiparlas” (Foucault, 2004: 67-68); es decir, en desvanecer los acontecimientos que forman el discurso.

La conformación del Estado Nación y el discurso de la identidad ciudadana

A comienzo del siglo XIX se produjeron en Argentina una serie de acontecimientos que llevaron a la crisis del lazo colonial. Esta situación fue novedosa no sólo porque obligaba a pensar y construir alternativas para los

³⁴ Foucault, M. (1994), *Dits et écrits II* (Dichos y escritos, vol. II). Edición utilizada: París, Gallimard, p 148, en Castro, E. (2004), op. cit. p 20.

problemas inherentes, sino también porque la propia existencia de un escenario político constituía una radical novedad.

En 1816 se produce la ruptura con el poder imperial que, aunque no produjo automáticamente la sustitución del Estado colonial por un Estado nacional, sentó las bases para su formación.

A partir de este acontecimiento, surgieron varios intentos por imponer un proyecto político nacional: desde numerosas guerras civiles hasta las tentativas de Buenos Aires, que pretendía imponer un proyecto de organización nacional basado en el control político y económico - a través del dominio de la Aduana- sobre el resto de las provincias.

Sin embargo, la conformación del Estado no fue posible hasta que se dieron una serie de mecanismos político- ideológicos.

En este sentido, la conformación del Estado nacional supuso a la vez la conformación de una instancia política que articule la regulación de la sociedad y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de dispositivos que permiten su ejercicio. Por ello, la existencia del Estado implica “el surgimiento de una instancia de organización del poder y del ejercicio de la dominación política” (Oszlak, 1997:15).

La clase política se propone la constitución de un Estado que funde finalmente una Nación integrada, es decir el pasaje del localismo a la centralidad de un nuevo orden político y jurídico.

Sarmiento es parte de esta clase política y como tal participa activamente de las luchas y de los debates que se dan en esta particular situación y en la creación de un sistema educativo nacional, uno de los instrumentos que aportarían a la estructuración y consolidación de la Nación (Puiggrós, 1991:76).

Este proceso en el cual se va conformando el Estado Nacional constituye una instancia política, en la cual los dispositivos serán claves para la legitimación del orden y la constitución de un sujeto universal.

¿Qué significaba construir el sistema educativo argentino moderno? En principio se entendió que implicaba darle estatuto legal, y por eso durante la década del 80 la política educativa del Estado nacional se centró en la sanción de las leyes que regirían su funcionamiento. Pero en los años que siguieron el trabajo pedagógico fue orientado hacia la codificación y homogeneización de la cultura escolar, con el fin de construir un `sujeto pedagógico´ homogéneo (ibid.226).

En este contexto, la ley 1420 condensa las bases para una educación universal, gratuita y laica cuyo fin principal se encuentra ligado a la formación de una identidad nacional.

De esta manera, la escuela se convirtió en un dispositivo imprescindible para universalizar las experiencias de todos los sujetos del Estado, independientemente de sus diferencias de origen. Por ello, llevó a cabo prácticas de regulación que constituyeron paralelamente un discurso para la inclusión y la exclusión; como así también para la indiferenciación de las particularidades.

Durante el proceso civilizador de nuestro territorio, los principios identitarios de las diferentes comunidades, fueron sustituidos por el imaginario nacional a partir de una noción de identidad por medio de la ciudadanía universal.

El Marco General para la Educación Secundaria hace referencia a este contexto histórico al mencionar que:

En ese sentido, la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, en nuestro país tuvo como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la nacionalidad, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la “cultura nacional”; poblar, todas cuestiones que formaban parte del proyecto político de la generación del '80.

En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica (2006:18).

En otras palabras, se intentó “montar un dispositivo pedagógico capaz de actuar sobre la sociedad, incorporando los nuevos habitantes a las divisiones sociales preexistentes” (Puiggrós, 1991: 9).

Ahora bien, al mencionar estos acontecimientos históricos no se intenta hacer memoria de cómo llegan los objetivos ligados a una educación para la identidad nacional, sino de lo que se trata es de ver los poderes normativos que lograron intervenir sobre la heterogeneidad. En este sentido, la internalización de una identidad común implicó: por un lado, la decisiva y permanente producción de historias nacionales y un pasado oficial y por el otro, una serie de cualidades que conformarían al ciudadano argentino.

En el Marco General para la Educación Secundaria se hacen visibles estos objetivos que se constituyeron durante la formación del Estado nacional. En uno de los extractos se enuncia que:

(...) se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad (...) (2006a: 11).

Y luego vuelve a enfatizar sobre el objetivo agregando que: *“(...) se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía (...)”* (2006a:12).

Luego, en el Diseño Curricular de Educación Física también se hacen presentes estos objetivos al enunciar que:

“La Educación Física es una materia que incide en la constitución de la identidad de los adolescentes” (2006b:132). Y Luego agrega que:

El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas, expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación, permiten la conquista de autonomía, el placer de aprender y sostenerse en el esfuerzo, la asunción de compromisos, el cuidado de la salud y la constitución de la identidad (2006b:133).

Aquí, se hace necesario responder el interrogante ¿qué es una identidad?, ¿es posible una única identidad ciudadana?, ¿puede la educación aportar una experiencia que construya una identidad?

Hacia una interpretación de la identidad

El Diccionario de la Real Academia Española define a la identidad como:

- “Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”.
- “Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”.
- “Igualdad algebraica que se verifica siempre”.

Tanto en el Diseño Curricular de Educación Física como en el Marco General para la Educación Secundaria y el diseño específico de la materia Construcción de Ciudadanía, la identidad refiere a un “deber ser” que a través de la educación se intentará llevar a cabo. Es decir, refiere a la relación de aquello que se asemeja con un modo de ser.

El modo de ser ciudadano se refiere a la capacidad que éste debe poseer para trabajar juntamente con otros individuos, participar en el proceso político, promover el bien público, así como también hace referencia a las decisiones que se pueden tomar en relación con la salud y el medio ambiente.

Kymlicka y Wayne (1997) enuncian que la creciente apatía de los votantes, la crónica dependencia de los programas de bienestar en los Estados Unidos, el resurgimiento de los movimientos nacionalistas en Europa del Este, las tensiones creadas por una población crecientemente multicultural y multirracial, han mostrado que “si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables” (Kymlicka y Wayne, 1997:6).

En este sentido, el Diseño Curricular de Educación Física describe características que deben poseer los ciudadanos, que los ligan a una identidad.

La enseñanza de los contenidos específicos promueve la toma de conciencia acerca de la importancia de cuidarse a sí mismos, a los otros y al ambiente; la adhesión y práctica de comportamientos éticos, la asunción de roles con responsabilidad; la construcción, aceptación y respeto por las reglas, la organización participativa en la concreción de proyectos que favorezcan tanto su futura inserción en el mundo laboral como el ejercicio de la ciudadanía (2006b:134).

Y seguidamente enuncia que la Educación Física pretende “favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas, que posibiliten la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía” (2006b:135).

En este sentido, es posible pensar que la eficacia de una democracia no dependería solamente de la justicia de su “estructura básica” sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. “Por ejemplo, su sentimiento de identidad y su percepción de las formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa” (Kymlicka, Wayne, 1997:6).

La educación en general y la Educación Física en particular, a través de sus prácticas buscan asegurar la dirección de uno mismo hacia una moral, una ética, una forma de ser. Por ello, “todo lo que ha de servir a la educación política del hombre en cuanto ciudadano servirá también a su entrenamiento hacia la virtud” (Foucault, 2005:122).

Ahora bien, surgen algunos interrogantes en esta búsqueda de identidad a la que está arraigada la ciudadanía. ¿Puede la ciudadanía contribuir a formar una

identidad en sus ciudadanos?, ¿qué significa conformar una identidad en un conjunto de ciudadanos?, ¿qué sucede con la particularidad del sujeto?

Con el tiempo ha resultado claro, sin embargo, que grupos negros, mujeres, pueblos aborígenes, minorías étnicas y religiosas, homosexuales y lesbianas todavía se sienten excluidos de la "cultura compartida", pese a poseer los derechos comunes propios de la ciudadanía. Los miembros de tales grupos se sienten excluidos no sólo a causa de su situación socioeconómica sino también como consecuencia de su identidad sociocultural: su 'diferencia' (Kymlicka, Wayne, 1997:8).

En la educación, el sujeto no es un sujeto unido a la comunidad por un deber, sino que, como plantea Esposito, la comunidad tiende a obtener, en la filosofía política, el tono de una subjetividad amplia.

(...) la comunidad es una 'propiedad' de los sujetos que une: un atributo, una determinación, un predicado que los califica como pertenecientes al mismo conjunto (...) se concibe a la comunidad como una cualidad que se agrega a su naturaleza de sujetos, haciéndolos también sujetos de comunidad (...) (Esposito, 2007:22).

De lo que se trata es, de alguna manera, de tomar distancia de la dialéctica que media la forma misma de la filosofía política, "el presupuesto no meditado de que la comunidad es una propiedad de los sujetos que 'une'" (ibid.). Pero también es cierto que el único modo de encontrar "un punto de partida –un puntal hermenéutico– externo e independiente" (Esposito, 2007:25), es acudiendo a la tradición misma, a toda consideración positiva de la comunidad como un conjunto social que, a diferencia de la sociedad, construye lazos de identidad.

En este sentido, la comunidad deja de ser, entonces, aquello que sus miembros tienen en común, y refiere al conjunto de personas que están unidas por un deber, por una obligación de dar. La comunidad se vincula, así, con la sustracción y con el sacrificio.

En síntesis, una educación que promueve una identidad cívica liga al ciudadano a un modo de ser identificado bajo una identidad, un signo que representa a una moral, a una ética de una comunidad. Sin embargo, si el punto de partida desde donde es posible pensar al sujeto, es desde su particularidad, entonces "se convierte en el locus de una imposible identidad" (Stavrakakis, 2007:31).

En este aspecto, resulta relevante la teoría lacaniana, ya que permite que confluyan el campo sociopolítico y el psicoanalítico. Lacan establece que la

construcción de la objetividad social y la identidad política es imposible, pero no obstante necesaria. “(...) estamos necesariamente abocados todo el tiempo a la construcción de la identidad justamente porque es imposible construir una identidad plena” (ibid.18). En otras palabras, no es posible ligar el cuerpo a una identidad porque no tiene constancia. El cuerpo cambia, es inconstante, pues está en un cambio permanente en relación a situaciones.

Ahora bien, ¿cómo pensar otro modo de hacer ciudadanía?, ¿cómo construir resistencias contra las formas de dominación existentes que se gestan?

Esta tarea, o mejor dicho esta actitud frente a la realidad, exige de quien la emprende una profunda *askesis*, entendida como preparación, como ejercicio para afrontar un futuro incierto, para poder resistir a lo que venga, pero también una *askesis* en el sentido de enfrentamiento consigo mismo, con su propia historia, con sus valores y creencias.

La *askesis* no se establece y despliega sus técnicas en referencia a una instancia como la de la ley. En realidad la *askesis* es una práctica de la verdad. No es una manera de someter el sujeto a la ley: es una manera de ligarlo a la verdad (Foucault, 2009b:304).

Dicho de otro modo, consiste en pensar una educación del cuerpo a partir de la cual el sujeto pueda hacer uso de un saber. Ya sea que le permita una elaboración personal, una transformación ardua en constante búsqueda de la verdad, como así también la producción de otros juegos de verdad y otras ideas de subjetividad.

Se trata de “retirar en lo posible los velos de la naturalidad que ciertos saberes imponen a sus objetos (...)” (Foucault, 1996:14), por medio del ejercicio de la crítica, la cual nos permitirá analizar los discursos que articulan lo que pensamos, decimos y hacemos.

Una educación que pueda romper con la propia identidad y mostrar que aquello que denominamos origen, no es más que el lastre que nos impide despegar, será clave para que el sujeto pueda atravesar nuevos mundos. Pues, esta identidad “que intentamos asegurar y ensamblar bajo una máscara, no es más que una parodia: el plural la habita, numerosas almas se pelean en ella; los sistemas se entrecruzan y se dominan los unos a los otros” (Foucault, 2004: 49). De lo que se trata es de mostrar que nuestro yo es una máscara y que nuestras verdades no son otra cosa más que “juegos de verdad”.

En otras palabras, lo que es posible pensar es en un diseño curricular que aporte herramientas para que los alumnos y las alumnas puedan desenredar la historia, la identidad, la verdad y las reglas. Necesariamente las reglas, las normas, que son la materialización de la verdad. No obstante, la propuesta no es vivir sin normas, sin reglas, sino por el contrario tomar conocimiento de las mismas y quitarles la pretensión de inevitables e inalterables.

Capítulo IV

Conciencia y lenguaje

Pensar la corporeidad se convierte en una de las tareas fundamentales del Diseño Curricular de Educación Física, ya que desde la enunciación de sus ejes que *“incluyen núcleos sintéticos de contenidos que constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina”* (2006b: 136) se enuncia la corporeidad en cada uno de ellos.

Ahora bien, de qué habla el Diseño Curricular de Educación Física cuando hace mención a la corporeidad.

En este capítulo intentaremos despojar el contenido y el sentido que la palabra corporeidad enuncia. No obstante, no se intentará dotar a la palabra de un significado fijado o establecido por la vía que fuere, sino que se efectuará una interpretación, la cual no referirá al “mero trabajo de desenmascaramiento, de develación o de desciframiento” (Foucault, 1995:19), que buscaría algo así como el lado oculto sino a “una intervención en la cadena simbólica que produce un efecto disruptivo” (ibid.20).

Así pues, el análisis no buscará determinar el origen de la corporeidad, sino sus puntos de inflexión, “(...) ese desplazamiento de lo discontinuo: su paso del obstáculo a la práctica; su integración en el discurso del historiador, en el que no desempeña ya el papel de una fatalidad exterior que hay que reducir, sino de un concepto operatorio que se utiliza” (Foucault, 2008b:19).

¿Sobre qué discurso se enuncia la corporeidad?, ¿cuerpo y corporeidad refieren a lo mismo?, ¿por qué la corporeidad suele ser seguida de la motricidad?

La palabra se encuentra ligada a un discurso, a un conjunto de relaciones que la hacen posible. Por ello, se tratará de describir las relaciones de exterioridad, la formación discursiva a la que pertenece la corporeidad, y su relación con la motricidad; lo que nos permitirá establecer a qué modo de pensar el cuerpo refiere.

Corporeidad y cuerpo

La palabra “corporeidad” es definida en el Diccionario de la Real Academia Española con la acepción “cualidad de corpóreo”. Y “corpóreo” (del lat. *corporeus*) como adjetivo: “que tiene cuerpo o consistencia”.

El diseño curricular, al caracterizar la corporeidad, establece que *“no hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante para constituir el modo de ser propio en cada sujeto, es decir su corporeidad”* (2006b:132). En otras palabras, *“la corporeidad, pensada como expresión del modo de ser propio de cada sujeto”* (2006b:139).

Esta manera de entender la corporeidad expuesta en el diseño curricular es enunciada desde la ciencia de la motricidad humana desarrollada por Manuel Sergio, Eugenia Trigo, entre otros.

Desde esta óptica, Sergio (1996) define la corporeidad como condición de presencia, participación y significación del Hombre en el Mundo. Nacemos con un cuerpo que desde el mismo momento del nacimiento se va conformando como corporeidad, a través de la acción (Trigo y colaboradores, 1999:61).

En otras palabras, Trigo establece que la persona se manifiesta a través y con su cuerpo, por ello la corporeidad es pensada desde el pensar y el sentir. “Esto es la corporeidad humana (pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso” (ibid.60). Desde esta perspectiva el cuerpo es considerado sólo atado al hacer, y la corporeidad como la unión de seis elementos que constituyen al yo, “el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer y no hay ser humano sin la unidad entre estos seis aspectos” (ibid.61).

El Diseño Curricular de Educación Física menciona estos elementos planteados por la ciencia de la motricidad humana y establece: *“La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz”* (2006b:132).

De esta manera, se entiende la corporeidad como la acción del cuerpo, como aquello que se constituye a través de la acción “del acto al pensamiento”³⁵ y

³⁵ Wallon, H. (1987), *Del acto al pensamiento*, Barcelona, Paidós, citado en: Trigo, E. y colaboradores, (1999), *Creatividad y motricidad*, Barcelona, INDE, p.61.

que concluye con la muerte del cuerpo. Por ello, como se ve reflejado en el extracto del diseño curricular, la corporeidad se constituye “a lo largo de la existencia” (2006b:132). Más aún, “la corporeidad, en los jóvenes adolescentes y en la escuela, es su presencia concreta y efectiva en la clase” (ibid.132).

Por ello, Trigo establece que “el proceso termina con nuestra muerte, en donde dejamos de ser una corporeidad, para no ser más que un cuerpo” (Trigo y colaboradores, 1999:61). Se trata de un cuerpo pensado sólo en condición de existencia, de un cuerpo atado a lo material (los órganos), donde la acción a través de la cual se expresa el cuerpo representará a la motricidad. Es decir, a “la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo del ser humano” (ibid.72).

Detengámonos un poco aquí, al desmenuzar la corporeidad se pone en cuestión una serie de modos de pensar al cuerpo:

1. Un fuerte énfasis en el actuar del cuerpo como producto del pensar y sentir,
2. Una corporeidad que sólo se da en el mundo de la vida, en tanto que el proceso, establece Trigo, concluye con la muerte.

1).Pienso, siento, actúo

Una pregunta formulada por Michel Foucault ¿cómo es posible que el hombre piense lo que constituyéndolo en su ser no es pensamiento? nos abre el camino para desandar la unión entre pensamiento y acción, que se desprende de la cualidad de lo corpóreo, la corporeidad.

En palabras de Manuel Sergio (1996) la corporeidad implica la presencia del hombre en el mundo, el cual aprenderá a sentir y pensar a través de la acción y la percepción, siendo esto una instancia clave para llegar a una conciencia de sí.

Esta acción que lleva a cabo:

es cognición, razonamiento, memoria, análisis, síntesis, comparación, asociación, argumentación, crítica; en últimas, lenguaje, lo que manifestamos al ser conscientes del mundo. Pero ni lo mental ni el lenguaje no son cerebro, ni están solamente allí. Nuestra mente es orgánica, emocional y espiritual, y se distribuye en cada una de sus células y se descubre en la interrelación entre el medio y el organismo.³⁶

³⁶Principio hologramático (Morin, 1990); Autopoiesis (Maturana y Varela, 1984), citado en Bohórquez, F.y E. Trigo, (2006), “Corporeidad, Energía y Trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades o notas)”, en *Revista de Motricidad y Desarrollo Humano*, Colombia, Universidad del Cauca, Disponible en: <http://www.consentido.unicauca.edu.co/site/desplegararticulo.php?id=169>. Recuperado el 05-07-2011.

Desde este punto de vista, la corporeidad implica pensar desde el momento en que siento y actúo, por eso los referentes de la ciencia de la motricidad humana establecen que:

(...) el cerebro del hombre... trabaja en red para dar una solución práctica... y ese tiempo, no es una medida, es una percepción, una situación, una vivencia, así nos lo enseñó posteriormente Einstein, con la teoría de la relatividad... ahora se siente en la propia piel, bueno es un aprendizaje (Trigo, Montoya, 2009:93).

Pensar la corporeidad implica pensar un cuerpo que través de la acción, se corporiza y unifica la conciencia, en tanto que no busca otra cosa más que “(...) ampliar nuestra comprensión de los sistemas vivos con la comprensión de la mente y la consciencia (...)”.³⁷

El diseño curricular considera que durante las clases de Educación Física los adolescentes deben adquirir experiencias que les permitan “*tomar conciencia, disfrutar y valorar que son su cuerpo*” (2006b:136), lo que pretende llevar a cabo a través de “*contenidos que favorecen la representación mental, la valoración de la propia constitución corporal y de las posibilidades motrices para la resolución de problemas que plantea el medio, considerando lo emocional y el vínculo con los otros*” (ibid.).

Desde esta perspectiva, la corporeidad es pensada desde la teoría de la neurofenomenología,³⁸ en tanto que trata de recuperar y validar la experiencia sensible como una posible comprensión del mundo de la vida, donde el énfasis es recuperar la corporeidad; es decir que “somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente” (Trigo, Montoya, 2009:91). Esta noción, implica que el cuerpo es expresión y en ese movimiento expresivo se vuelca al mundo a través de la integridad de los sentidos, por medio de los cuales reconocemos el mundo y nos reconocemos como yo-cuerpo.

En este sentido, el Marco General de Política Curricular busca “crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno” (2007a:15), en tanto que “el sujeto de la percepción quedará ignorado mientras no sepamos evitar la alternativa (...) de la sensación como estado de conciencia y como conciencia

³⁷Capra, F. (2002), *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*, Barcelona, Anagrama, p.59, citado en Sergio, M., E. Trigo, M. Genú, T. Sergio (2009), *La motricidad Humana: una mirada retrospectiva*, Colombia, Léeme, p.80.

³⁸ Para ampliar ver: Trigo, E., Montoya, H., (2009), *Motricidad Humana: política, teoría y vivencias*, Colombia, Léeme.

de un estado, de la existencia en sí y de la existencia para sí” (Merleau-Ponty, 2002:241).

Ahora bien, si bien Merleau-Ponty plantea que las significaciones surgen cuando una multiplicidad de cosas se encuentran con una conciencia que la asume, la forma de la determinación del “yo pienso” no se sustenta en un “yo soy”; sino en la forma de un puro determinable espacio-tiempo que tiene distinta naturaleza entre la forma de contenido y la forma de expresión, entre lo visible y lo enunciable, pues hablar no es lo mismo que ver.

(...) el pensamiento es el despliegue del Ser, su condición nunca puede ser una relación interiorizada, la representación a la conciencia de. El pensamiento supone que las modalidades múltiples del ser son exteriores unas en relación con las otras, que ninguna puede tener privilegio (como pretende tenerlo la conciencia) de interiorizar a las demás (Micieli, 2003:139).

Por su parte Foucault, establece que uno de los “dobles del hombre es lo no pensado”, lo que implica que no puede darse la referencia inmediata a un cogito, como tampoco a una conciencia de sí como plantea el diseño curricular. Por ello, es posible pensar la distancia que separa y a la vez une el pensamiento presente a sí mismo y aquello que, perteneciente al pensamiento, está enraizado en lo no-pensado. De esta manera, sólo se comienza a pensar bajo presión, sometiéndose al imperativo personal del afuera, por lo que el pensamiento no puede tener origen en la conciencia.

(...) la conciencia hace la experiencia de la imposibilidad de decir lo que queremos decir. En efecto, aquí la conciencia supone que posee una certeza inmediata de lo que tiene delante de sí. Ahora bien, cuando para referirse a su objeto con el lenguaje, la conciencia se sirve de pronombres, suponiendo que ellos expresan lo más concreto, (...) ella hace la experiencia de la negatividad que la atraviesa, del no poder decir lo que quiere decir (...) (Castro, 2008:42).

En el sentido que le otorga Lacan, el *cogito* está tachado, atravesado por la barra de la conciencia, y el sujeto que habla es el sujeto del inconciente. A partir de allí se establece una fractura que separa este sujeto del inconciente del yo conciente, ya que la entidad del yo empírico a la que alude el diseño curricular y que constituye cada sujeto se disipa. De ahí que si el cuerpo es una construcción simbólica, como enunciábamos anteriormente, no podríamos hablar de cuerpo sin hablar del Otro. Lo paradójal, es que estos cruces atañen justamente al cuerpo que se supone propio, ya que algo del cuerpo es

irreconocible y sin embargo no puede decirse que "eso" sea absolutamente extraño. Eso irrumpe, y es el punto mismo de la rajadura de la ilusión del cuerpo como "completitud" como posesión, y tiene que ver íntimamente con que seamos hablantes.

Precisamente, el cuerpo ha sido atravesado por el significante y porque hablamos podemos hablar de cuerpo, pues el lenguaje mortifica la carne y en el mismo acto que la mata, la hace vivir.

De este modo pensar una educación del cuerpo ligada a la conciencia corporal y la constitución del yo-cuerpo es una manera de efectuar una búsqueda retrospectiva hacia el fundamento subjetivo, olvidando que "nos constituimos en subjetividades por "invaginaciones" de un afuera plegado de fuerzas en las que se entretejen saberes" (Micieli, 2003:139). La conciencia de sí, intenta captar lo que el cuerpo es, pero él no es otra cosa que aquello que excede el sentido del lenguaje.

En efecto, tanto la conciencia y reconocimiento por parte de los alumnos y de las alumnas de que "*son su cuerpo*", como la manera en la cual se efectúa tal imagen del yo-conciencia, o mejor dicho, el modo de interiorizar tales modos de ser en el mundo, resultan imposibles.

Por otro lado, no sólo se busca una conciencia en el cuerpo, sino que ésta es buscada a través de la percepción, ya que el diseño curricular que estudiamos establece que: "*para enseñar a saltar, por ejemplo, es necesario que el docente utilice una estrategia didáctica que le permita al alumno/a comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolo para percibir el momento adecuado en el cual saltar (...)*" (2006b:132). Asimismo, los seguidores de la ciencia de la motricidad humana establecen que el conocimiento se estructura desde el fluir de la percepción de cada subjetividad, en tanto que la percepción no es algo que nos pasa, sino más bien algo que hacemos. En este sentido, "(...) se establece como base entender que el conocimiento se estructura desde el fluir de sensibilidad y percepción de cada subjetividad en una relación entre nos".³⁹

De la misma manera, el diseño curricular también vuelve a poner este modo de conocimiento en el siguiente extracto:

³⁹ Toro, S. (2009), "Conocimiento desde una mirada latina o crítica", en Trigo, E., M. Sérgio, M. Genú, S. Toro, (2009), *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*, España-Colombia, Léeme, p. 107.

Atraer la atención de los alumnos/as respecto de las sensaciones que experimentan al realizar un movimiento determinado, percibir la elongación de un músculo, la amplitud de una articulación, su ritmo respiratorio y sus necesidades de regulación al cuidar su propio cuerpo y el de los otros, son algunos ejemplos de intervención pedagógica que inciden en la conciencia corporal de los adolescentes (2006b:143).

Aquí resulta relevante describir el modo en que Merleau-Ponty define la percepción, en tanto que refiere a la manera en que las ciencias de la motricidad humana también la enuncian. En palabras del autor, la percepción se encuentra relacionada con el lugar originario de la palabra, donde “los objetos percibidos constituyen una suerte de texto natural porque quieren decir algo. Y este querer decir algo implica la presencia en la percepción de una lógica vivida (...)” (Micieli, 2003: 79).

Así pues el Marco General de Política Curricular, enuncia que “*toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo*” (2007b: 14).

Pero aquí se presentan dos tensiones:

- a. La percepción ligada a un lenguaje originario.
 - b. La percepción ligada a la experiencia.
- a. Micieli establece que Merleau-Ponty a través de las objetivaciones de la lingüística, busca reencontrar el logos del mundo perceptivo. Así pues:

El lenguaje hablante está abierto sobre las cosas, llamado por las voces del silencio, continuando un ensayo de articulación que ya está presente en la percepción. La articulación primordial es, entonces, perceptiva, existiendo una abertura hacia el ser que no es lingüística (...) El logos originario es entonces perceptivo (Micieli, 2003:80).

En este sentido, la palabra más que una simple representación es un gesto, un signo encarnado, cuyo poder radica, como el del cuerpo, en ser expresión de sí misma, en tener su propio sentido, en ser en última instancia, como afirmará Merleau-Ponty en *Fenomenología de la percepción*, una “expresión creadora”

Ahora bien, cuando percibo un músculo, como enuncia el diseño curricular, lo percibo porque reconozco el músculo, ya sea porque lo vi en un libro, o porque otro me lo enunció, entonces puedo traer esa imagen. Sin embargo, la conciencia supone que posee una certeza inmediata de lo que tiene delante de sí. Pero entre el ser y el pensamiento, entre el “yo pienso” y el “yo soy” existe un nexo establecido por el discurso, por la transparencia de los signos lingüísticos y por la función normativa del lenguaje.

En consecuencia, no es posible pensar a la percepción como un lenguaje originario, ya que el sujeto sólo es posible de ser pensado en las leyes de lo simbólico, pues “(...) es una cierta subordinación, un ejercicio de poder, lo que constituye la condición de posibilidad para la constitución de la subjetividad” (Stavrakakis, 2007:43).

Asumir lo simbólico constituye el ser del sujeto, en tanto éste nace incluido en el lenguaje pues es “por la ley de la alianza, en que el orden humano se distingue de la naturaleza, la palabra determina, desde antes de su nacimiento, no sólo el estatuto del sujeto, sino la llegada al mundo de su ser biológico” (Lacan, 2009:339).

En suma, no es posible ligar la percepción a un lenguaje originario, ya que si reconocemos una parte del cuerpo, un músculo, una articulación, es porque ya fue nombrado por otro, porque hay una preeminencia del significante sobre el sujeto.

b. Por otro lado, en relación a la percepción ligada a la experiencia, podemos establecer que la experiencia fenomenológica que es la enunciada por las ciencias de la motricidad humana “funda un lugar en el que descubrir significaciones originarias” (Castro, 2004:128). Por ello, la experiencia es entendida como una forma de volver a captar la significación de la experiencia cotidiana, para encontrar en qué el sujeto que soy es en verdad efectivamente fundador de esa experiencia y de esas significaciones. Es decir, un sujeto como efecto de fundación y no como efecto de constitución, en tanto que su percepción está ligada con un lenguaje originario desde él mismo y una experiencia propia. Por ello, los seguidores de la ciencia de la motricidad humana establecen que:

A través de la acción y percepción multisensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato, cenestésico) aprendemos a sentir y a pensar y es en ese momento cuando vamos tomando conciencia de nosotros mismos. Nos percibimos como ser y nos corporeizamos sintiéndonos. Este proceso se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida, de manera que vamos cambiando y conociéndonos según la imagen corporal que tenemos de nosotros mismos (...) (Trigo y colaboradores, 1999:62).

Si nos corporeizamos sintiéndonos, la experiencia que está ligada a la percepción se torna como fundadora de sentido, como presencia originaria del sentido del mundo, en la que el poder de la percepción sensible, como establece Merleau-Ponty citando a Husserl, consiste en que nos vincula con el

ser bruto o salvaje del mundo. Es decir, “me sumerjo en la espesura del mundo por la experiencia perceptiva” (Merleau-Ponty, 2002:236).

En el mismo sentido, el Marco General para la Educación Secundaria Básica establece que:

La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo. Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad. Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Así, decimos que la interculturalidad consiste en entrar en otra experiencia del mundo (2006a:13).

En palabras de Merleau-Ponty, el sentido se hace hábito en la medida en que *habita* en nuestro cuerpo. Pero el sentido habita en nosotros en virtud del cuerpo, puesto que es en nuestra experiencia perceptiva del mundo, más que en nuestra experiencia reflexiva, como adquirimos un hábito, como nos hacemos seres de hábitos. Por ello, “debido a que sólo podemos asumir lo que de una u otra forma nos pertenece, el sentido es experimentado como un *tener*, pero no, por supuesto, a la manera de una propiedad sino en su significación existencial” (Merleau-Ponty, 2002:203).

Sin embargo, así como no hay posibilidad de un lenguaje originario porque el lenguaje precede nuestro nacimiento, tampoco hay experiencia originaria, o complicidad inicial con el mundo. “Las cosas visibles no murmuran un sentido que nuestro lenguaje sólo tiene que recoger” (Micieli, 2003:136).

En otras palabras, tomar la experiencia como originaria es olvidar que al ras de la experiencia hay significaciones previas, ya dichas de alguna manera, que recorren el mundo y lo disponen a nuestro alrededor.

Para Foucault, en el momento de ponernos a hablar, ya nos precede una voz sin nombre, lo cual da a la experiencia percibida un sentido diferente (como de-subjetivación y como instancia de transformación); donde ambos movimientos se encuentran sitios en la lógica de la práctica en la medida en que la experiencia empieza a concebirse como una forma histórica de subjetivación.

Por un lado, la práctica implica tanto la “repetición del sentido”, como la “suspensión de sentido” y la “construcción de sentido”, y por otro lado la

experiencia implica la instancia de construcción: “una experiencia es siempre una ficción; es algo que se fabrica para uno mismo (Castro, 2004:129).

Aquí, la noción de *práctica*, resulta nodal, ya que no es tomada como la expresión de una razón absoluta, o una conciencia del sujeto individual, sino que adquiere un valor diferente puesto que la misma no se presenta vinculada o remitida a ninguna conciencia y mucho menos a una derivación de la práctica en acto. La práctica no es una instancia oculta, es lo que hacen, piensan y dicen las personas.

En síntesis, no sólo no es posible pensar una percepción ligada a un lenguaje originario o a una experiencia, sino que ni siquiera es posible pensar un cuerpo que percibe, sino más bien un cuerpo que interpreta, pues la realidad es el resultado de la actividad de interpretación.

2). El mundo de la vida

Ahora bien, vayamos al otro punto que también conforma un concepto clave para pensar la corporeidad: el cuerpo es posible de ser en el mundo de la vida, en tanto que el proceso, establece Trigo, concluye con la muerte, y agrega:

(...) el énfasis que se hace en recuperar la corporeidad, esto es, evidenciar que somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente (...) nos está mostrando un cuerpo en su totalidad, no escindido, sino un soma que está reconociéndose en la media que a través de su experiencia integral se va relacionando con el mundo (...) (Trigo, Montoya, 2009:91).

De esta manera, el cuerpo es ligado al mundo de la vida, a un modo de estar en el mundo, que ata el cuerpo a una temporalidad vivida, a un suelo sobre el que se apoya la experiencia. Es decir, que “ser cuerpo es estar anudado a un cierto mundo” (Merleau-Ponty, 2002:178). No obstante, ese mundo de la vida no sólo posee una perspectiva temporal sino también espacial en tanto que “hay un espacio vivido que se orienta, no ya alrededor del presente viviente de nuestra percepción actual del mundo, sino hacia un aquí absoluto establecido por nuestro propio cuerpo” (Micieli, 2003:117). Es por ello que la experiencia del propio cuerpo nos da las señales para establecer, “para arraigar el espacio en la experiencia” (Merleau-Ponty, 2002:178), en el que, en efecto, la percepción es parte de la experiencia sensible o natural que busca restituir su sentido real; en tanto que percibir es originariamente percibir el mundo.

El mundo de la vida es un mundo de percepciones y la condición y fundamento de la corporeidad. Así el Diseño Curricular de Educación Física establece que *“la corporeidad, en los jóvenes adolescentes y en la escuela, es su presencia concreta y efectiva en la clase”* (2006b:132). Por ello la constitución de la corporeidad, es decir, *“el modo de ser propio de cada sujeto”* (ibid.132) resulta de una construcción que *“es simultáneamente orgánica y subjetiva, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante”* (ibid.). En otras palabras, un cuerpo ligado tanto a la condición de existencia, a la vida, a lo orgánico, como a un estado del aquí y el ahora; donde *“no habría espacio para mí si yo no tuviese cuerpo”* (Merleau-Ponty, 2002:129).

En efecto, el cuerpo queda reducido al tejido de experiencia que hace a la vida orgánica, a lo material, ya que *“el espacio, y en general la percepción, marcan en el corazón del sujeto el hecho de su nacimiento, la aportación perpetua de su corporeidad”* (ibid. 289).

Ahora bien, en el sentido que le otorga Lacan, que el cuerpo esté muerto o vivo es secundario, en tanto que lo simbólico es el soporte del cuerpo, ya que es posible hablar del cuerpo por fuera de su condición de existencia. Esto implica que:

Desde el momento de su nacimiento, y aún antes, el niño está inserto en una red simbólica construida por sus padres y su familia. El nombre del niño es a veces elegido antes de su nacimiento y su vida está entretejida, en la imaginación de los padres, con una mitología familiar preexistente (Stavrakakis, 2007: 41).

Esta estructura simbólica del lenguaje que preexiste al sujeto, hace de un organismo vivo un cuerpo, cuerpo del lenguaje, segundo cuerpo. Así pues, ese cuerpo inmaterial que es el lenguaje introduce en el viviente un cuerpo inteligible en las funciones de la palabra, que nombra no solamente el cuerpo del sujeto, sino que también funda la realidad en la que el sujeto se reconoce; pues es en el discurso donde se construye la subjetividad del sujeto.

Es decir, que el cuerpo ligado al mundo de la vida, enunciado por la ciencia de la motricidad humana, implica atar el cuerpo a lo material, a un tiempo, pues *“el propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo”* (Merleau-Ponty, 2002: 235).

No obstante, si una madre puede hablar de su hijo antes de su nacimiento, es porque el cuerpo está en un orden simbólico, más que en el mundo. *“Mi*

cuerpo, de hecho, está siempre en otra parte, está ligado a todas las partes del mundo, y a decir verdad está en otra parte que en el mundo” (Foucault, 2010a:16).

Un diseño curricular que liga el cuerpo sólo al mundo de la vida, a la presencia de los alumnas y alumnos en la clase, implica una vez más, enlazar el cuerpo a “algo tangible”, posible de materializar. Sin embargo, tomar al cuerpo de esa manera, implica asignar “un espacio a la experiencia profunda y originariamente utópica del cuerpo” (Foucault, 2010a:17).

Las ciencias de la motricidad humana y el saber

Paulatinamente se van constituyendo las reglas que forman el discurso de la ciencia de la motricidad humana desde la cual se enuncia la corporeidad, en tanto que recurrentemente aparece un saber desde donde se construye “lo decible y lo visible”.⁴⁰ Unas formas de enunciados desde los cuales se forma un modo de pensar al cuerpo ligado a la fenomenología.

Si bien, reiteradas veces el saber de la fenomenología aparece en el análisis de la corporeidad, lo que nos da la sospecha de que ésta forme las reglas discursivas de la ciencia de la motricidad humana, unas palabras de Manuel Sergio, uno de los principales representantes de esta corriente, nos confirma tal afirmación. Este autor enuncia que los conceptos de cuerpo propio, de intencionalidad operante y de mundo de la vida que atraviesan la *Fenomenología de la percepción* de Merleau-Ponty fueron “la radical fundante de un paradigma que no cae, epistemológicamente, porque tiene fundamentación lógica: la motricidad humana es el cuerpo en acto, es virtualidad para la acción, es el movimiento intencional de quien quiere trascender y trascenderse”.⁴¹

Más aún, el autor establece que la idea de Merleau-Ponty: “el modo de conocer es tornar presente cualquier cosa, con la ayuda del cuerpo”, fueron reglas pertinentes para las Ciencias de la Motricidad Humana.

Por otro lado, Eugenia Trigo establece que la teoría de la fenomenología y la neurofenomenología (Husserl, Merleau-Ponty, Varela), constituyeron un aporte valioso, en tanto que:

⁴⁰ El saber es para Foucault, el conjunto de lo “decible y lo visible”.

⁴¹ Sergio, M. (2009), “Críticas a las Ciencias de la Motricidad Humana”, en Trigo, E., M. Sergio, M. Genú, S. Toro, (2009), *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*, España-Colombia, Léeme.p.45.

El rescate que la fenomenología propone de la corporeidad nos está mostrando un cuerpo en su totalidad (...) un deseo por concretizar una cierta imagen del Hombre como ciencia, partiendo de lo estrictamente corpóreo, pero ampliado (...) a la percepción, entendida esta como consciencia de una articulación cuerpo-mundo (Trigo, Montoya, 2009:91).

Todos estos diálogos de los seguidores de las ciencias de la motricidad humana con la fenomenología resultan recurrentes en sus obras, y así también se pudo ver en el análisis de la palabra corporeidad; dejando al descubierto las reglas con las cuales las ciencias de la motricidad humana forman sus elecciones teóricas, hablan del cuerpo y constituyen un saber.

Si bien ya se interpretaron algunas tensiones sobre el modo en que la fenomenología habla del cuerpo, sus lados oscuros y puntos de irrupción, no podemos dejar de ir más allá y analizar la fenomenología, en tanto regla que formó los enunciados de las ciencias de la motricidad humana.

Para hacer esto, primeramente necesitamos entender la fenomenología. Así pues, aunque no sea posible dar cuenta total de la complejidad de esta tradición, intentaremos describir su orientación general, yendo desde su fundador, Husserl, hasta Merleau-Ponty. Sería absurdo pretender que uno puede ser capaz de hacer un resumen adecuado de la fenomenología, cuya originalidad, profundidad y, sobre todo, longitud, es azarosa para cualquier comentador, pero es posible presentar el más sencillo de los bosquejos, lo que es adecuado para el propósito de este capítulo.

Una interpretación de la fenomenología

La palabra fenómeno tiene su origen en el término griego *phainomenon*, que deriva de *phainesthai*, mostrarse. Fenómeno es, por tanto, aquello que se muestra, pero que se muestra como mostrándose, es decir, como estando mostrándose, como la manera de ser-objeto. La fenomenología, busca comprender a aquellos objetos a los que nos referimos con las expresiones “vivencias” y “contextos de consciencia”. Las vivencias, en tanto que vivencias, son fenómenos (es decir, un aparecer o un mostrarse algo en la modalidad que fuere).

“La fenomenología es (...) la "teoría de la apariencia", el fundamento de todo saber empírico (y) a la vez un método y un modo de ver" (Ferrater Mora, 1965:645-646). Se centra fundamentalmente en el análisis de las

significaciones inherentes a la vivencia y de las significaciones implícitas en la percepción, dejando de lado las relaciones que pueden existir entre el sujeto y las condiciones históricas en las que esta existencia individual aparece.

Dentro de la fenomenología, se pueden establecer una serie de fases:

la fase alemana (con la fenomenología pura de Husserl y su evolución; el citado Pfänder, Adolf Reinach, Moritz Geiger, E. Stein, R. Ingarden y otros); la fenomenología de las esencias de Scheler; las bases fenomenológicas de Heidegger y de Nicolai Hartmann, la fase francesa (con las "relaciones" de Gabriel Marcel con el movimiento fenomenológico o cuando menos los temas fenomenológicos; las bases fenomenológicas de Sartre, de Merleau-Ponty y de Ricoeur), y otras diversas fases y períodos (ibid.646).

En el sentido que le otorga Husserl es preciso mostrar que ciertos actos tales como la abstracción, el juicio, la inferencia, etc. no son actos empíricos, sino actos de naturaleza intencional que tienen sus correlatos en puros "términos" de la conciencia. "Esta conciencia no aprehende los objetos del mundo natural como tales objetos, pero tampoco constituye lo dado en cuanto objeto de conocimiento: aprehende puras significaciones en cuanto son simplemente dadas y tal como son dadas" (ibid). Es decir, que el método fenomenológico consiste en re-considerar todos los contenidos de conciencia, de pureza, antes de poner en consideración si tales contenidos son ideales, imaginarios, construcciones del lenguaje, etc. Por ello, en la fenomenología de Husserl la realidad es relativa a la conciencia, pues en este filósofo "todas las unidades reales y todas las unidades transcendentales a la conciencia son unidades de sentido que presuponen una conciencia dadora de sentido" (Micieli, 2003:60). De esta manera, la fenomenología queda reducida a la "la pura descripción de lo que se muestra por sí mismo" (ibid); donde el mundo pasa a ser el correlato de la conciencia.

Al hablar de fenomenología, pueden establecerse diferencias por ejemplo entre la fenomenología de Hegel y la de Husserl, ya que "mientras para el primero la fenomenología constituye un sistema cerrado —si bien dinámico—, para el segundo constituye la afirmación de la máxima apertura de la conciencia en tanto que conciencia intencional" (ibid).

No obstante, tanto en Hegel como en Husserl se pone de manifiesto un intento por reducir la experiencia a una "experiencia perceptiva originaria anterior a toda transformación por medio de la ciencia o inclusive del sentido común"

(ibid.636). Para Merleau-Ponty, quien se encuentra incluido en la corriente fenomenológica y existencialista, la fenomenología “es el estudio de las esencias y, según ella, todos los problemas se resuelven en la definición de esencias: la esencia de la percepción, la esencia de la conciencia” (Merleau-Ponty, 2002:9). Es decir, que la fenomenología es una descripción de nuestras experiencias, producto de la relación entre la conciencia y el mundo; por medio de las cuales gracias al poder de la percepción, el hombre vive la presencia irrevocable del sentido. Hablar en nombre del origen del sentido o de una aclaración del origen implica, entonces, llevar a cabo una fenomenología de la experiencia perceptiva que dé cuenta de tal principio.

De esta manera, el modo en el cual el cuerpo es pensado, refiere a aquel que vive en íntima fusión con la experiencia que se tiene de las cosas, con la percepción que dirige su presencia en el mundo. “Por eso, el cuerpo propio es para Merleau-Ponty un elemento fundamental de lo mío, del yo, ya que la actividad humana es vivida como iniciativa propia de modo excepcional e inmediato por cada sujeto” (Micieli, 2003:130).

Como vemos, algunos modos en los cuales es pensado el cuerpo por la fenomenología fueron recuperados por las Ciencias de la Motricidad Humana.

El cuerpo, para la fenomenología, parte de un interior que se pliega en el mundo; el cual, a partir de la experiencia en el mundo, se logra reconocer (yo-cuerpo); tomando la actividad humana como iniciativa de la existencia. Frente a este modo de pensar el cuerpo hay un supuesto de que el sujeto es creador de mundo, que el yo es una fuente originaria y creadora. Así pues, pensar el cuerpo como un interior que se exterioriza es olvidar que existe un exterior que atraviesa hasta el punto tal de formar un segundo cuerpo. El cuerpo es un efecto de lo simbólico, en tanto el lenguaje se pliega sobre el cuerpo.

En síntesis, el modo de pensar la corporeidad nos lleva a un saber sobre el cuerpo que lo ata a una conciencia encarnada, conciencia situada en un cuerpo, conciencia corporal que lo despoja del lenguaje y de la existencia de un Otro.

Pensar una Educación Física en la cual el alumno y la alumna poseen una relación con el lenguaje y con la cultura es un acontecimiento decisivo en la relación del alumno/a consigo mismo. Una educación que parta de considerar que no hay una conciencia en el alumno/a, sino que éste/a se construye a partir

del otro y del Otro, más aún, donde "yo es otro"; esto implica pensar que el alumno/a interpreta el mundo y se interpreta a sí mismo a partir de un orden simbólico y no desde un interior producto de la percepción.

Capítulo V

La unión y la codificación de los cuerpos

Interpretar los enunciados de la psicomotricidad y la sociomotricidad que se reflejan en el Diseño Curricular de Educación Física, implica entrar de lleno en las condiciones materiales que constituyeron ambos discursos, las bases que distribuyeron su saber, las leyes de construcción de sus objetos y las prácticas que ambos promueven. Pues definir los objetos de ambos discursos refiriéndolos al conjunto de reglas que permiten formarlos nos permitirá establecer las prácticas que constituyen sistemáticamente los objetos de los cuales hablan y el modo en que el cuerpo es manifiesto. Cabe aclarar que cada formación discursiva agrupa un conjunto de enunciados y posee reglas de formación que abren un dominio de posibilidades y permiten hablar de objetos, teorías, conceptos y enunciados.

Una arqueología de la psicomotricidad

El término "psicomotricidad" fue acuñado por E. Dupré en 1913 para significar la "solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento".⁴² Pues al observar las características de niños débiles mentales intentó marcar "el paralelismo del desarrollo motor y el desarrollo intelectual en los débiles mentales" (Lapierre, 1993:486).

Luego, Wallon⁴³ y sus aportes dan cuenta de la importancia del desarrollo emocional del niño, basándose en la unidad psicobiológica del individuo, en la cual psiquismo y motricidad representan la expresión de las relaciones del sujeto con el entorno.

Referentes de la psicomotricidad como Le Boulch, Lapierre, Vayer, entre otros, han intentado operar desde categorías psicológicas y, particularmente, psicogenéticas, una práctica centrada en la organización de nociones estructurales (esquema corporal, espacio, tiempo, objeto, etc.) ligadas al cuerpo pensante; ligando la noción de Psicomotricidad a la idea de unidad

⁴² Dupré, E. (1925), "Pathologie de l' imagination et de l' emotivité", Payot, Paris, citado en Crisorio, R. (1995), *Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física*, Serie Pedagógica N° 2, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, p. 177.

⁴³ Henri Wallon, psicólogo francés que llevó a cabo investigaciones sobre la psicomotricidad, entendiendo a la misma como la conexión entre lo psíquico y lo motriz.

psicomotriz, unidad psicosomática, *unicismo* en general, que refieren al hombre integro, el hombre total.

Sin embargo, lo que nos interesa para el objetivo de nuestra tesis, no es ver lo que hay en la mente de los autores, sino cuáles son las condiciones materiales que hicieron posible los documentos de los autores. Una arqueología, por eso, no refiere un texto a su autor, sino que refiere un texto a sus condiciones materiales. Por ello, vamos a tratar de determinar cuáles son estas condiciones materiales, es decir aquello que permite a los autores de la Psicomotricidad elaborar sus textos.

Le Boulch (1993) establece que en la constitución de la psicomotricidad “la concepción de base es la concepción fenomenológica: prioridad en la acción y de la acción” (Le Boulch, 1993: 49), ya que el individuo está sumergido en un medio, en el cual intenta adaptarse permanentemente, y “su primer medio de adaptación es el movimiento que precede por lo menos dos años al lenguaje, ésa es la concepción fenomenológica” (ibid.) Ahora bien, aquí el movimiento se produce por manifestaciones neurológicas, pues se establece que no existe movimiento si no hay un sistema nervioso que lo ordene. Por ello, Le Boulch establece que es imposible no pensar en la psicomotricidad, ya que “cuando uno habla de movimiento, habla de movimiento – sistema nervioso – sensación. No hay movimiento si no hay sistema nervioso (...) el músculo es un órgano de movimiento pero es en sí mismo un sistema sensorial; cada vez que se contrae envía informaciones al sistema nervioso” (ibid.54).

Otro modo de pensar la psicomotricidad ha sido la considerada por Lapierre, quien trató de delinear una práctica distinta denominada *psicomotricidad relacional*, la cual exigía mucho más que el aprendizaje de técnicas y ejercicios, sino “todo un mundo de relación distinto (...) el psiquismo ya no es solo la inteligencia, la racionalidad y la lógica cartesiana, es también afectividad, amor, ansiedad, placer, agresividad, sensualidad, otros sentimientos más allegados a la relación con el otro y con los otros” (Lapierre, 1993:487). No obstante, si bien el autor intenta introducir otros componentes a la práctica psicomotriz, estos continúan siendo considerados como productos del sistema nervioso pues agrega que estos sentimientos del niño ligados con el otro no son “tan sólo corteza cerebral, es el hipotálamo y el sistema límbico (...) Tenemos tres cerebros y un solo cuerpo. El cuerpo reptil, el más arcaico, donde están las

pulsiones primarias; el sistema límbico, que es el sistema más afectivo y el hipotálamo y el córtex. Nosotros trabajamos a nivel límbico esencialmente y a nivel del hipotálamo que es donde se organizan las emociones” (ibid.495).

Diferentes expresiones nos van delineando el objeto de la psicomotricidad, una educación que impacta sobre el movimiento ligado a un sistema nervioso, ya que la acción que la educación ejercería no se limitaría solamente al movimiento, sino también a las funciones del sistema nervioso central; en tanto que la práctica psicomotriz considera que “la función en el plano motor es doble: la función tónica y la función fásica, más la función sensorial de la cual depende el esquema corporal” (Le Boulch, 1993: 55).

El esquema corporal implica la conciencia o la representación mental del cuerpo y sus partes, con sus mecanismos y posibilidades de movimiento. El buen desarrollo del esquema corporal supone una buena evolución de la motricidad, de la percepción espacial y temporal; como así también el logro de un conocimiento adecuado del cuerpo, que implica el conocimiento del cuerpo como una unidad e incluye a la imagen corporal.

La imagen corporal como estructura psíquica incluye la representación consciente e inconsciente del cuerpo, y parte de que existe una unidad corporal; la cual se logra con la reestructuración del esquema corporal. “De este modo, el aspecto operativo de la imagen del cuerpo podrá representar una verdadera estructura cognitiva a partir de la cual será posible pasar de un ajuste global a un ajuste provisto de una representación mental” (Le Boulch, 1991:29).

En el Diseño Curricular de Educación Física se establece que uno de los contenidos correspondientes al núcleo temático⁴⁴ *conciencia corporal* es: “*La imagen corporal y su relación con la autoestima y la autonomía*” (2006b:150).

Desde el discurso psicomotriz, el esquema corporal implica la conciencia de la imagen del cuerpo, y es lo que le permite al niño llegar a esa independencia de sus movimientos y a la disponibilidad de su cuerpo con vistas a la acción. Pues, “la posibilidad de utilizar esta aptitud funcional depende del nivel de estructuración del esquema corporal, que requiere un trabajo educativo que

⁴⁴ Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que para la enseñanza se ha definido para cada materia. Los núcleos temáticos aparecen como sintetizadores de grupos de contenidos que guardan relación entre sí.

implica la vinculación habitual de la imagen visual del cuerpo con las informaciones kinestésicas correspondientes (...)" (Le Boulch, 1991: 53). Por ello, el diseño curricular enuncia: *"cabe destacar que los adolescentes se encuentran en esta etapa en un proceso de reorganización de su imagen corporal. En tal sentido, las prácticas de enseñanza han de proponer actividades que los ayuden a reconocerse (...)"* (2006b:147).

Asimismo, en el conjunto de contenidos correspondientes al mismo núcleo temático, el diseño curricular hace mención a estos modos en que la psicomotricidad habla del cuerpo, al enunciar que uno de sus contenidos refiere al *"reconocimiento del propio cuerpo"* (2006b:150).

La psicomotricidad establece que para lograr una conciencia corporal es necesario trabajar ese reconocimiento del propio cuerpo, en tanto que permite el desarrollo normal de la función de interiorización (forma de atención perceptiva centrada en el cuerpo que permite un nivel consciente). "El resurgir a un nivel consciente de las informaciones propioceptivas permitirá, según la expresión de Wallon, que la imagen visual del cuerpo y la imagen kinestésica se redescubran. (Le Boulch, 1991:28-29).

De esta manera, podemos ver como los dos contenidos que establece el Diseño Curricular: *La imagen del propio cuerpo y el reconocimiento del propio cuerpo*, forman parte de la representación mental del esquema corporal que busca alcanzar la práctica psicomotriz, en tanto que establece que "pasamos de la imagen corporal a la imagen del cuerpo gracias a la toma de conciencia del esquema corporal y a partir de allí a una imagen de sí (...)" (Le Boulch, 1993:239). Ahora bien ¿desde qué teorías la psicomotricidad forma el concepto de esquema corporal?, ¿desde qué lugar la psicomotricidad dice lo que dice?

El enunciado funciona en el interior de un conjunto de relaciones inscribiéndose en unidades más amplias, refiriéndose a otros enunciados, compartiendo el estatuto con otros enunciados.

La psicomotricidad habla de un esquema corporal, por un lado desde la Psicología evolutiva, desde las etapas evolutivas de Piaget: Etapa del cuerpo vivido (hasta los 3 años), Etapa de discriminación perceptiva (3 a 7años) y Etapa del cuerpo representado (7 a 12 años), y por el otro, desde las leyes de maduración del sistema nervioso, que son las leyes de la secuencia céfalo-caudal y la secuencia próximo-distal. Por ello, "el desarrollo de las aptitudes

psicomotrices está relacionado con la acción sobre el sistema nervioso central” (Le Boulch, 1991:34). Más aún, la formación corporal de base que pretende brindar la práctica psicomotriz establece que “(...) debe seguir paso a paso los estadios del desarrollo, y tener en cuenta los datos aportados por la psicología genética” (ibid.20).

Pero vayamos un poco más allá: ¿de qué cuerpo hablan las neurociencias y la psicología genética?

Le Boulch establece que para poder definir el objeto de estudio, la biología y la psicología han ofrecido dos imágenes del hombre: una material y otra espiritual. Por ello, cuando la educación psicomotriz intenta educar el movimiento humano, a veces utiliza un modelo fisiológico y otras psicológico. No obstante, en el curso del desarrollo de la actividad del cerebro aparecen otras manifestaciones como la sensación, la percepción y la memoria (manifestaciones psíquicas), en las que la conciencia aparece como un mecanismo nervioso de integración individual que permite un cuerpo propio.

Así, pues el organismo no es jamás un sistema en reposo, sino siempre el centro de una actividad: la necesidad de acción es la necesidad misma de vivir. Como el organismo no reacciona siempre de la misma manera ante el estímulo que el medio le propone, la necesidad de recurrir a un factor motivacional se ha impuesto. En consecuencia, podemos afirmar que el comportamiento de un organismo es una actividad global que implica direcciones que poseen el significado que más atrás les hemos dado, función de las necesidades y de la concientización, que es el fundamento o el principio de la unidad y del sentido de un acto y confiere al comportamiento su carácter de acción en oposición a la mera reacción condicional (Le Boulch, 1992:23).

Aquí van apareciendo aquellos saberes desde donde es posible definir el cuerpo del cual habla la psicomotricidad, pues en su práctica pretende buscar la conciencia de un esquema corporal que permita alcanzar la unión del cuerpo, dejando a la vista la consideración del mismo como un todo indivisible. Sin embargo, si el cuerpo es atravesado por la palabra, su especificidad está dada por la parte, el fragmento: lo divisible frente a lo indivisible.

Por otro lado, los niños durante meses no tienen más que un cuerpo disperso y todo esto recién se corporiza en “*la imagen del espejo*”, que constituye en la experiencia psicoanalítica la formación del yo; es decir la identificación del niño. Según Lacan, es posible señalar en el *estadio del espejo* el momento donde se constituye la función del yo, ya que el sujeto aprehende la forma humana como

suya y se reconoce en ésta, pasando de un cuerpo fragmentado a una forma integrada. Sin embargo, Lacan dice que esa forma total del cuerpo no le es dada al niño sino como una *Gestalt* visual, la cual es aprehendida por él a partir de la unidad de su forma en el espejo, pero que no basta para darle un cuerpo. En “El estadio del espejo como formador de la función del yo [Je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”, Lacan ubica *el estadio del espejo* entre los seis y los dieciocho meses de edad y lo define “como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen” (Lacan, 1984: 86).

La transformación mencionada se refiere a la que se le desencadena al niño cuando se encuentra con lo que Lacan llama “la forma total del cuerpo, gracias a la cual el sujeto se adelanta en un espejismo a la maduración de su poder” (ibid.), reflejada en un espejo. El niño se encuentra con su propia imagen reflejada en el espejo y allí se reconoce. Sin embargo, Lacan establece que: “esta imagen no le es dada sino (...) en una exterioridad donde sin duda esa forma es mas constituyente que constituida” (ibid.).

Ahora bien, esta búsqueda efectiva de la unidad del cuerpo da lugar a las formas en las que se representa la identidad del sujeto y que también son buscadas en el Diseño Curricular de Educación Física. Así, el diseño enuncia que pretende incidir en “(...) *la constitución de la identidad de los adolescentes al impactar en su corporeidad entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales (...)*” (2006b:132).

Detengámonos un poco aquí. Si, como plantea Lacan, el sujeto se identifica en el sentimiento de sí con la imagen del otro y la imagen del otro viene a cautivar en él este sentimiento, en tanto que el yo emerge como una consecuencia de una serie de identificaciones, es posible pensar que el *estadio del espejo* representa:

un drama cuyo empuje interno se precipita de la insuficiencia a la anticipación; y que para el sujeto, presa de la ilusión de la identificación espacial, maquina las fantasías que se sucederán desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad (Lacan, 1984:90).

El estadio del espejo no es el comienzo de algo, sino la interrupción —la falta, la división— que inicia el proceso del sujeto, la ruptura dislocadora de la mirada desde el lugar del Otro. Por otra parte, ese momento sólo tiene sentido en relación con la presencia y la mirada de apoyo de la madre, o de quien cumpla esa función, que garantiza al niño su realidad.

Aquí, los debates de Foucault nos permitirán abordar el callejón sin salida en que nos deja el Diseño Curricular de Educación Física, pues al tomar la teoría del estadio del espejo intenta buscar en el sujeto una identidad, la formación de una unidad a través de la conciencia de un esquema corporal.

Al respecto, Foucault nos dice:

(...) los niños tardan mucho tiempo en saber que tienen un cuerpo. Durante meses, durante más de un año, no tiene más que un cuerpo disperso, miembros, cavidades, orificios, y todo esto no se organiza, todo esto no se corporiza literalmente sino en la imagen del espejo. De una manera más extraña todavía, los griegos de Homero no tenían una palabra para designar la unidad del cuerpo. Por paradójico que sea, delante de Troya (...) no había cuerpo, había brazos alzados, había pechos valerosos, había piernas ágiles, había cascos brillantes por encima de la cabeza: no había un cuerpo. La palabra griega que significa cuerpo no aparece en Homero sino para designar el cadáver. Es ese cadáver, por consiguiente, es el cadáver y es el espejo quienes nos enseñan (en fin, quienes enseñaron a los griegos y quienes enseñan ahora a los niños) que tenemos un cuerpo, que ese cuerpo tiene una forma, que esa forma tiene un contorno, que en ese contorno hay un espesor, un peso; en una palabra, que el cuerpo ocupa un lugar. Es el espejo y es el cadáver quienes asignan un espacio a la experiencia profunda y originariamente utópica del cuerpo (Foucault, 2010a:16).

En otras palabras, el espejo es una ilusión, una imagen que fotografía nuestro cuerpo, pero desde el momento que la palabra lo atraviesa, el cuerpo sale de esa imagen en la cual se lo pretende encapsular.

Los aportes de Lacan resultan claves puesto que no supone un sujeto que viene “hecho” sino que se “hace” en la relación con la cultura, con el Otro y con los otros. Lo interesante de esta teoría es que esta identificación con la imagen (que hace que el “yo es otro”), por un lado le quita identidad (“desidentifica”) al sujeto y por el otro hace que la formación de la mentada identidad sea dada por el Otro y por los otros y no por la naturaleza.

A pesar de ello, la psicomotricidad intenta buscar una unidad corporal mediante una práctica que desarrolle “la unificación ininterrumpida de las informaciones provenientes del propio cuerpo” (Le Boulch, 1991:28); las cuales serán posibles

a partir de la conciencia de un esquema corporal. Es decir de una imagen corporal o representación del propio cuerpo, sea en un estado de reposo o en movimiento.

En síntesis, pensar una educación que, como enuncia el diseño curricular, busque desarrollar el reconocimiento del propio cuerpo y su imagen, no es otra cosa más que asignar al cuerpo “la quimera de una unidad sustancial” (Foucault, 1992:15).

Por otro lado, no sólo es imposible unir el cuerpo porque el lenguaje lo fragmenta todo el tiempo, sino porque el modo en que un alumno, o un deportista se relacionan con su cuerpo, con los otros, con el espacio y los objetos, es distinta:

(...) basta que nuestra atención se desvíe de nuestro cuerpo, o actuemos en relación con cualquier cosa que la concentre de algún modo, para que ese *saber la posición* se pierda (se nos *pierda*, incluso, nuestro cuerpo) y nos movamos, mejor o peor, con un saber que, lejos de derivar de un esquema corpóreo (...) proviene en realidad de la actualización de una potencia que es propia de quien ya tiene la *héxis* correspondiente a un determinado saber o a una determinada habilidad (Crisorio, 2010:107).

La *héxis* en la filosofía de Aristóteles es un término técnico que hace referencia a una capacidad que se posee, a una potencia que puede ser actualizada o no. Estas potencias son hábitos adquiridos, especificaciones de la vida humana. Por ello, educar refiere, ante todo, hacer adquirir *héxis*.

Al realizar un movimiento en una práctica corporal no es posible percibirse como una unidad. La idea de pensar y de pensar siquiera en el cuerpo mismo, impide el movimiento, pues hay una inconstancia y un cambio permanente en relación a la situación. Por ello, no es posible pensar el cuerpo en movimiento, sino en acción de relación, en relación con situaciones, pues si el cuerpo hace lo que tiene que hacer y lo hace bien, es porque entendió la lógica de la situación en la cual está inserto y no porque tiene conciencia de su esquema corporal.

De esta manera, una educación del cuerpo, no puede fundamentarse desde un dato de nuestra percepción, de la facultad de conciencia del individuo o del aparato fisiológico, sino desde un saber corporal que se debe enseñar para que quede impregnado como potencia en el cuerpo.

Los fines de la psicomotricidad en la educación

La psicomotricidad no sólo se fundamenta en esta visión unitaria del cuerpo, sino que cree haber encontrado la función que conecta los elementos que se pensaban separados del individuo: el cuerpo y el espíritu, lo biológico y lo psicológico.

El esquema corporal es definido como “el tratamiento neurológico de las informaciones propioceptivas que tienen un papel fundamental en el equilibrio de la persona” (Le Boulch, 1993:55). Por ello, aquel alumno o alumna que no posee un esquema corporal “sufrirá mal el fenómeno de la pubertad. Esto es para demostrar la importancia del módulo de la vida de relación que nos concierne ante todo en educación física (...)” (ibid.).

La psicomotricidad justifica su existencia en el paralelismo psicomotor, por ello sostiene que la “hipótesis de trabajo es que una acción educativa marcada sobre la motricidad pueda provocar modificaciones durables en la organización del sistema nervioso central y repercutir en la conducta total” (ibid.77).

La educación psicomotriz concibe que hay “mente” en los seres humanos desde el momento que hay un aparato sensorial que permite la adaptación al medio, priorizando la acción, es decir, se postula que el pensamiento se desprende de la acción.

Ella condiciona todos los aprendizajes preescolares y escolares; los cuales no pueden ser llevados a cabo si al niño no se le hace tomar conciencia de su cuerpo; a lateralizarse, a situarse en el espacio, a medir el tiempo, si no ha adquirido una suficiente habilidad y una coordinación de sus gestos y movimientos (ibid.89).

El trabajo vivencial en el que se basa la psicomotricidad comprende el equilibrio, el esquema corporal, la lateralidad, la organización espacio-temporal, etc., lo que luego les permitirá a los alumnos y a las alumnas, supuestamente, adquirir un manejo de la motricidad segmentaria para la escritura; es decir, una educación con fines intelectualistas, un cuerpo de las prácticas corporales reprimido en lo simbólico, obligado a pensar.

En suma, el discurso psicomotricista consiste en afirmar que realizando determinadas actividades motrices se logra, entre otras adquisiciones, una adecuada estructuración de las nociones de tiempo y espacio; las cuales pueden ser útiles para la escritura. Por ello, la psicomotricidad no es otra cosa que parte de “las reeducaciones de las dificultades escolares” (ibid.57).

Supuestamente, los contenidos del diseño curricular citados anteriormente (*imagen corporal-reconocimiento del propio cuerpo*), preparan “(...) el pasaje de un esquema corporal inconsciente a un esquema corporal consciente” (ibid.79), que permitirá la imagen del cuerpo orientado. Por tanto, son contenidos necesarios para una educación psicomotriz que pretende alcanzar la representación mental de la posición del cuerpo en el momento de los diferentes apoyos sucesivos del movimiento, y para lo cual es necesario utilizar una función que depende del nivel de estructuración del esquema corporal, “que requiere un trabajo educativo que implica la vinculación habitual de la imagen visual del cuerpo con las informaciones kinestésicas correspondientes, que el sujeto hará conscientes ” (Le Boulch, 1991:53).

Durante el desarrollo de la investigación hemos podido formalizar cómo el cuerpo es cuerpo del lenguaje desde el momento que puede ser hablado. Por eso, allí donde la psicomotricidad pretende unificar el cuerpo, el lenguaje lo marca y las ideas lo disuelven, allí donde el Yo se crea una identidad, la historia la atraviesa y la disocia.⁴⁵

En cierto sentido, esta interpretación de la psicomotricidad nos deja ciertas tensiones: una unión del cuerpo frente a la fragmentación que produce el lenguaje y la historia, una conciencia ante la imposibilidad de pensar el movimiento, y una práctica que pretende reeducar frente a la transmisión de un saber que pueda ser usado.

Una arqueología de la praxiología motriz

Resulta claro que este discurso se refleja en el diseño curricular, pues junto con la corporeidad enunciada desde las *ciencias de la motricidad humana*, forma parte de los ejes que organizan los grupos de contenidos. Por ello, será necesario, analizar los objetos con los cuales está en relación la praxiología motriz, los tipos de enunciación que pone en juego, los conceptos que manipula y los saberes que la constituyen.

Al igual que en el discurso de la psicomotricidad, si bien recurrentemente haremos mención a representantes de la praxiología, la crítica no se orientará a los autores, sino a las condiciones en las cuales se va construyendo el discurso.

⁴⁵ Cf. Foucault, M. (2004), *Nietzsche, La Genealogía, la Historia*, Valencia, Pre-Textos, p.32.

Pierre Parlebas, un referente innegable, define la praxiología motriz como “la ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo” (Parlebas, 2001:354). Por otro lado, Hernández Moreno establece que “la praxiología como ciencia de la acción motriz, acoge a la motricidad para dar origen al estudio y comprensión de la especificidad motriz, ya que las prácticas motrices son susceptibles de una investigación científica, al igual que lo son los postulados matemáticos, las teorías físicas o los grupos humanos” (Hernández Moreno-Rodríguez Ribas, 2004:13). Es decir, una clasificación de las situaciones motrices partiendo de un criterio de especificidad y desde la lógica interna de dichas situaciones motrices.

Los primeros textos sobre praxiología motriz circulan a fines de la década de 1960 en los ámbitos académicos y científicos de Francia, y su eje es el estudio de elementos constituyentes de las sociedades y culturas, en los que se encuentran estructuras comunes que deben ser identificadas. Además, su campo de estudio se enmarca en el universo de la sociomotricidad como opuesta a la psicomotricidad, en tanto que por definición esta última “carece completamente de comunicación práxica. El individuo actúa en ella en solitario, sin trabar interacciones operatorias con ningún otro participante” (Parlebas, 2001:425).

Si bien el diseño curricular hace referencia a la psicomotricidad, luego establece una distinción y oposición a la misma como las enuncia la praxiología; lo que nos refleja, por un lado, enunciados que manifiestan tal “*ciencia de la acción motriz*”, y por el otro, la contradicción entre su fundamentación y contenidos psicomotrices, que se plasman en el documento. De esta manera, el diseño curricular establece que:

(...) se destaca la sociomotricidad que remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental. La sociomotricidad ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los adolescentes al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todos los juegos colectivos y los deportes donde haya cooperación y/u oposición, construcciones en equipo, danzas en grupo y otras actividades motrices colectivas.

Sin embargo, vale aclarar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre se actúa en relación directa o indirecta con los

otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales.

Así como el alumno/a al jugar un deporte que requiere de habilidades motrices abiertas, acuerda con sus compañeros jugadas y variadas estrategias, cuando realiza, por ejemplo, una muestra gimnástica (situación que debería ser considerada psicomotriz) se relaciona con otros que reconocen su destreza y valorizan sus logros (2006b:132).

La sociomotricidad a la que se hace referencia se relaciona al “campo y características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices” (Parlebas, 2001:427), pues refiere a toda aquella situación en la que interactuamos motrizmente con otros —sean ellos adversarios o compañeros, o ambos a la vez— como contrapartida lo psicomotor que refiere a aquel sujeto que se despliega en solitario.

La praxiología, pretende hacer una ciencia de aquellas conductas motrices que actúan en una situación sociomotriz y de los procesos de realización de las conductas motrices. Por ello, en el centro de su reflexión se encuentra “la puesta en evidencia de la lógica interna de la situación, que define las limitaciones y las posibilidades del sistema de interacción global en el que se manifiesta la acción motriz” (ibid.41). Así pues, la acción motriz que pretende analizar la sociomotricidad “nace y se desarrolla en la matriz de la lógica interna” (ibid.304); en tanto que ésta será en definitiva la que haga que se puedan comprender los comportamientos de los jugadores.

La praxiología busca una distribución de los elementos que conforman la acción motriz y en efecto elabora una clasificación de sus componentes, en tanto que considera que “clasificar es actuar, es también preexperimentar, y el valor de una taxonomía será consecuencia de su fecundidad científica” (ibid.57).

Aquí aparecen unos saberes, conjunto de elecciones teóricas, que permiten a la praxiología construir una serie de clasificaciones, de conceptos, que, como veremos, estructuran las prácticas y codifican al cuerpo.

Para entender esa lógica interna Pierre Parlebas considera que es necesario conocer y estudiar los *universales ludomotores*, en tanto que son estructuras que se pueden observar, desentrañar y mostrar en los distintos juegos y deportes.

Los criterios que emplea para la elaboración de la clasificación de las situaciones motrices son los siguientes:

- El objetivo motor que prioritariamente se debe alcanzar (traslación, reproducción de modelos, enfrentamiento cuerpo a cuerpo, situar el móvil en una meta).
- El signo de la comunicación motriz que la configura (comunicación, cooperación, oposición, cooperación/oposición).
- La estandarización o no del espacio (Hernández Moreno, Rodríguez Ribas, 2004:40).

Aquí es necesario detenernos en aquello que regula y sustenta las clasificaciones que sobre la acción motriz se pretende establecer, en tanto que están impregnadas de un “aspecto logicomatemático” (Parlebas, 2001:57) que permite describir el funcionamiento del juego. Se considera que esos modelos son factibles de ser matematizados, expresados mediante grafos, matrices, etc., Ya “los primeros en proponer una problemática rigurosa de la acción-decisión, con soluciones concretas, han sido sin dudas los matemáticos” (ibid.355).

Así, la teoría de los juegos se ha desarrollado desde un conjunto de matemáticas de la acción y la decisión. En este sentido, la praxiología ha establecido *ludogramas* que refieren a “la representación gráfica de la secuencia de los subroles sociomotores asumidos por un jugador sucesivamente durante el desarrollo de un juego deportivo” (ibid.310).

El Diseño Curricular de Educación Física hace referencia a estas prácticas ludomotrices que refieren al “campo de las situaciones motrices que corresponden a los juegos deportivos” (ibid.312).

En este sentido, se pueden identificar los siguientes extractos:

Con relación a la formación ludomotriz y deportiva, el enfoque didáctico sostiene el tratamiento polivalente de los contenidos, con énfasis en el segundo y tercer año, definiendo una mayor orientación por alguna actividad motriz hacia la finalización de la ESB (2006b:133).

La organización de los contenidos se presenta a partir del reconocimiento de las particularidades en las prácticas corporales, motrices y ludomotrices de cada adolescente y de la propuesta de situaciones didácticas en función de la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto, alrededor de ejes de desarrollo (2006b:136).

Enseñar a comprender en Educación Física significa plantear al alumno/a actividades en las que tenga que emplear sus conocimientos, o reorganizarlos si les resultan insuficientes, para la resolución de las

situaciones propias de las prácticas corporales y ludomotrices y, luego, dar cuenta del análisis efectuado sobre sus intervenciones (2006b:141)

Es posible identificar más enunciados que refieren a actividades ludomotrices, pero los citados son suficientes para dejar a la vista que el enunciado praxiológico se refleja en el documento en estudio.

Más allá de los *universales ludomotores*, que representan una especie de lentes para la praxiología motriz, uno de los universales más difundidos y que ha quedado expresado en innumerables gráficos es la red de comunicación. Las clasificaciones que lleva acabo la praxiología también se establecen sobre la comunicación y la contracomunicación motriz.

En el primer caso, se hablará de comunicación motriz, en donde cada participante tiende a minimizar la incertidumbre ante su compañero de manera que resulte transparente y facilite la cooperación (...) En el segundo caso, se hablará de contracomunicación motriz, por lo que cada practicante tiende a maximizar la incertidumbre ante el adversario de manera que devenga lo menos clara posible (Parlebas, 2001:60).

A partir del interrogante: ¿cómo se comunican los jugadores con su cuerpo?, la praxiología ha intentado elaborar modelos donde se puedan ordenar las acciones, gestos, etc., en relación a una taxonomía.

Así, establece que:

Por ejemplo en el rugby las contracomunicaciones antagónicas –el tackle- no pueden mezclarse con las comunicaciones de solidaridad –el pase. Los intercambios motrices de dos boxeadores o esgrimistas no son de la misma naturaleza que las interacciones que se producen entre dos corredores de postas o alpinistas. En el primer caso, la acción motriz de cada uno trata de confundir a su adversario, de aniquilarlo; mientras en el segundo, los actos motrices de todo actor tratan de favorecer a su compañero asegurándole un logro en conjunto (Parlebas, 1993:138).

Este ejemplo, no sólo divide la práctica en una serie de tipo de actos, sino que le permite a la praxiología efectuar otra clasificación aún más minuciosa; en tanto que la sociomotricidad requiere de forma necesaria interacciones entre varios participantes. Así, entre esas interacciones se distinguen tres categorías de sociomotricidad:

en primer lugar las prácticas en donde la interacción motriz entre adversarios es exclusivamente antagónica (caso de duelos entre individuos, como el box, la lucha, el florete, el squash). La segunda categoría es lo opuesto, es cuando las prácticas donde la interacción motriz entre compañeros es exclusivamente cooperativa (caso de los equipos alpinistas, de espeleólogos, tripulación de veleros, compañeros de patín). Y la última, serán las prácticas en donde la interacción motriz

va a conjugar la oposición y la cooperación (caso de los duelos entre equipos: hándbol, básquetbol) (Parlebas, 1993:139).

Estas clasificaciones que la praxiología establece son enunciadas en el diseño curricular, pues el modo en el cual el sujeto se relaciona con el deporte y sus compañeros se sostiene en los universales de las comunicaciones. En este sentido el Diseño establece contenidos referidos a: *“Las relaciones de comunicación y contracomunicación como base de los juegos deportivos en equipo”* (2006b:150). Más aún, dentro de las expectativas de logro establece que los alumnos *“produzcan e interpreten gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, acuáticas, gimnásticas o expresivas”* (2006b:135).

De esta manera, se van estableciendo ciertas estructuras con prioridad en el significativo, ya que emerge un modo estructural de pensar tanto a las prácticas corporales como al sujeto mismo.

Estos universales tanto del juego como de las comunicaciones resultan cruciales para estructurar la lógica de las acciones motrices que pretende llevar a cabo la praxiología. En este sentido, Pierre Parlebas considera que:

En el arsenal de los procedimientos operacionales figura en un lugar importante la elaboración de modelos. Por su misma construcción, un modelo pretende ser una configuración –o formulación– de las operaciones pertinentes que caracterizan la situación estudiada. Así los universales de los juegos deportivos que presentamos en este Léxico se definen a partir de elementos objetivamente identificables que se combinan con arreglo a operaciones precisas. Nuestro interés por un procedimiento y una definición operacionales explica que se culmine en forma de grados, matrices y redes las representaciones del funcionamiento ludodeportivo; configuraciones que permiten una verificación rigurosa de las proposiciones presentadas (red de comunicaciones motrices, soporte de marca, sistema de tanteo, red de roles sociomotores) (Parlebas, 2001:103).

En el diseño curricular no sólo son recurrentes enunciados referentes a la praxiología sino que hasta los ejes organizadores de contenidos y sus respectivos núcleos temáticos se estructuran en torno a la misma; pues se menciona: *“corporeidad y sociomotricidad”*(2006b:137) como eje de contenidos y a la *“comunicación corporal”*(*ibid.*) como uno de sus núcleos. Además se propone como contenido la *“producción e interpretación de gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas”* (2006b:151), como así también *“desarrollar sus*

capacidades lógico-motrices, relacionales y expresivas mediante los vínculos que se establecen en el interior del grupo” (2006b:137).

En síntesis, la praxiología se sostiene sobre un supuesto saber matemático que constituye una definición de un marco conceptual y por ende una Educación Física estructural.

Ahora bien, el análisis de la praxiología no lo dejaremos en una descripción directa de los conceptos mismos, sino que trataremos de colocarnos “a cierta distancia de este juego conceptual manifiesto, e intentaremos determinar de acuerdo con qué esquemas de seriación, de agrupamientos simultáneos, de modificación lineal recíproca pueden estar ligados los enunciados” (Foucault, 2008b:81).

Por ello, será necesario describir las condiciones de formación de los enunciados que pertenecen a la praxiología, es decir qué es lo que hace que una determinada frase forme parte de una disciplina.

Hacia una interpretación de la praxiología motriz

En el recorrido realizado sobre la praxiología es posible identificar una de las formaciones del discurso: las matemáticas.

Como ya mencionamos anteriormente, las matemáticas proporcionaron un marco estructural a los juegos y los deportes. De esta manera, en el prefacio del “*Léxico de praxiología motriz*” de Pierre Parlebas se expone que “el recurso a las estructuras matemáticas (red, grafo, matriz...) es una puesta en práctica del punto de vista relacional (...)” (Parlebas, 2001:23). Así, la conducta motriz pasa a un sistema operante susceptible de ser estudiado bajo constantes estructurales y matemáticas; lo que lleva a identificar un movimiento con una estructura de datos, una semiótica sobre una hermenéutica.

Parlebas, establece que ya anteriormente se estructuran lógicamente las acciones, pues:

(...) los primeros en proponer una problemática rigurosa de la acción-decisión, con soluciones concretas, han sido sin duda los matemáticos (...) Al reflexionar sobre los juegos de azar, fundan el cálculo de probabilidades y el concepto de esperanza matemática (...) Pascal puso las bases de una verdadera “praxiología matemática”, por utilizar una expresión de Marc Barbur. Este estudio de lo aleatorio y el arte de la conjetura ha puesto en acción a muchos geómetras famosos: Fermat, los Bernoulli, Laplace, Poisson, Gauss, Borel... (ibid.355).

El problema se aloja entre las relaciones, las acciones motrices y su clasificación, ya que la praxiología busca descubrir una nomenclatura semejante a una taxonomía, o a un sistema de signos que no dejan a la vista más que un estructuralismo. Es decir, una prioridad del significante al nivel de la lengua que vuelve al sujeto una especie de átomo inmerso en la mecánica cuasi-universal.

Como ha descripto Foucault, “en el asombro de esta *taxonomía*, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo, se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la desnuda imposibilidad de pensar esto” (Foucault, 2008c:9).

Este orden matemático es el a priori, aquello que muestra la condición de posibilidad de la praxiología y que ha distribuido el juego, el deporte, y el lugar del cuerpo según una identidad, una diferencia y una analogía. Lo que está en juego aquí es una previa clasificación lógica de los componentes de las prácticas para luego ser identificadas con un signo, que es otra de las tareas de la praxiología.

Por ello, Pierre Parlebas justifica la semiología (ciencia de los sistemas de signos y de los códigos de comunicación correspondientes), ya que considera que las situaciones ludodeportivas revelan gran cantidad de signos.

Saussure en su proyecto sobre la semiología precisaba que “podemos concebir una ciencia que estudie la vida de los signos dentro de la vida social;... la llamaremos semiología (del griego *semeion*, signo). Ella nos enseñará en qué consisten los signos y por qué leyes se rigen”.⁴⁶ Así, Parlebas en su *Léxico de praxiología motriz* ha dedicado un apartado a la *semiotricidad*, pues considera que es importante una semiología de la motricidad para profundizar en los registros simbólicos de la acción motriz. Esta perspectiva incluye un aspecto informacional, pues:

frente a la infinidad de estímulos que le asaltan, el sujeto en acción se dispone a leer el medio; pero no se va a contentar con extraer del mismo la información: interpretará determinados estímulos como indicios, los agrupará en configuraciones con valor de signos (praxemas) y les atribuirá un significado directamente relacionado con la acción motriz que se lleva a cabo (Parlebas, 2001:406).

Pero ¿por qué la praxiología busca establecer tales clasificaciones?

⁴⁶ De Saussure, F., (1972), *Cours de linguistique générale*, Payot, París, citado en Parlebas, P. (2001) *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*, Barcelona, Paidotribo, p.405.

La praxiología intenta traducir estas clasificaciones tanto en investigaciones como en pedagogía, ya que considera que:

una clasificación fundada sobre los rasgos de la acción puede ser un instrumento muy valioso para el educador quien podrá elegir cada ejercicio y cada actividad con cabal conocimiento de causa y en función de su proyecto educativo. La clasificación de las actividades físicas y deportivas es un requisito necesario y es un instrumento pedagógico de programación (ibid.136).

En el diseño curricular se enuncia esta relación de la praxiología con la pedagogía, ya que en las formas de evaluación que se establecen, se ponen en despliegue una serie de ítems que estructuran las prácticas. En este sentido, se enuncia:

Por ejemplo, si se propone hacer un abordaje de la clase atendiendo su complejidad, la evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, entre los cuales están: los modos que tienen los alumnos/as de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, deportivas y en el ambiente natural, las estrategias cognitivas y las herramientas motrices que ponen en juego.

En el ejemplo de la enseñanza de la defensa del arco, el docente al evaluar debe analizar con sus alumnos/as los aprendizajes logrados convocando su atención acerca de los siguientes aspectos: ¿cuál es la defensa que se ha acordado? ¿Qué resultados les dio esta defensa? ¿Cómo se la ha puesto en práctica? ¿Qué comunicación fue necesaria establecer con los compañeros? ¿Qué habilidades motrices se pusieron en juego? ¿Cómo se acordaron los roles? ¿Cómo se tomaron las decisiones? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de esta defensa?

En este ejemplo puede verse cómo la evaluación utilizada se enmarca en un abordaje complejo de la misma, permitiendo tanto al profesor/a como a los alumnos/as analizar diferentes aspectos en la acción motriz puesta en juego en una organización defensiva (2006b:147).

De esta manera es posible identificar cómo las diferentes clasificaciones que efectúa la praxiología se ponen en juego en el diseño curricular a la hora de evaluar, en tanto que se pretende valorar los aspectos puestos en juego en la situación motriz; lo cual requiere de “la realización de interacciones motrices esenciales (o comunicaciones prácticas)” (Parlebas, 2001:427).

Por otro lado, la interacción motriz admite, más allá de qué comunicación fue necesario establecer con los compañeros, universales concretos como “sistemas de tanteo, redes de roles sociomotores”(ibid.429); los cuales también son tomados por el diseño al formular estos interrogantes: “¿Cómo se acordaron los roles? ¿cómo se tomaron las decisiones?”(2006b.147).

Efectivamente, el diseño curricular, con los aportes de la praxiología intenta orientar “la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas de la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje” (2006a:18).

Existe, no obstante, un problema: el de saber desde dónde la praxiología establece las estructuras de la lógica de los juegos y su relación con el cuerpo, saber que se funda desde disciplinas como la matemática y la lingüística, las cuales constituyen el enrejado simbólico que le permite establecer la asignación de un signo al significado.

Tradicionalmente, el signo ha sido entendido como la unión de la palabra y la cosa; como si las palabras consiguieran describir las cosas como son. Una representación del signo producto de la unión significante-significado.

lo que equivale a pensar que el cuerpo, por ejemplo, trajera escondido en alguno de sus pliegues, por caso la entrepierna, la axila o el hueco poplíteo, un rótulo que dijera “Soy el cuerpo” o “Llámenme cuerpo” (hablo, obviamente, de un cuerpo hispanoparlante, porque el rótulo de un cuerpo angloparlante diría “I’am the body” o “Call me body”), o entendiéndolo, como en la fórmula saussureana, como la unión de un concepto y una imagen acústica, un sonido: unión en la que el concepto se llama significado y el sonido significante, términos ambos psíquicos según Saussure y unidos en nuestro cerebro por un enlace asociativo (Crisorio, 2007:2)

Sin embargo, el espesor del signo se pierde, en tanto que pensar en una interpretación precede al signo. Según Foucault, en el siglo XVI, como lo hemos analizado en el recorrido sobre la episteme del humanismo, lo que daba lugar a la interpretación era la semejanza, ya que la teoría del signo y las técnicas de interpretación, reposaban sobre todos los tipos posibles de semejanza. Sin embargo, durante los siglos XVII y XVIII, la semejanza dejó de ser la forma común a las palabras y a las cosas, y de asegurar el nexo entre éstas.

“El siglo XIX y muy singularmente Marx, Nietzsche y Freud, nos han vuelto a poner en presencia de una nueva posibilidad de interpretación, han fundamentado de nuevo la posibilidad de una hermenéutica” (Foucault, 1995:36). Los signos ya no se disponen de manera homogénea y en un espacio homogéneo, sino que a partir del siglo XIX se sitúan en un espacio más diferenciado pues “las palabras mismas no son otra cosa que

interpretaciones y a lo largo de la historia ellas interpretan antes de ser signo (ibid.45).

La praxiología no puede desplegarse sobre el fondo unificado y unificador de una *mathesis* (esquema del mundo de la matemática). La identidad y el modo de interpretar los juegos, los deportes y por ende el cuerpo, no surgen de un espacio clasificatorio, sino del devenir histórico. La praxiología motriz, repliega la interpretación sobre el signo, vinculando los modos de relación del sujeto con una práctica, ya que pretende postular mecanismos prelingüísticos de aprendizaje que sostienen el signo como vínculo entre lo simbólico y lo real, entre el mundo y el universo.

Esta problemática acerca del signo, no sólo rompe su unidad, sino que lo hace entrar “en una red inagotable, infinita, no porque reposen en una semejanza sin límites, sino porque hay una apertura irreductible” (ibid.41).

Pero el giro que se impone es aún más elemental, pues implica un pasaje del algoritmo saussureano al lacaniano, del sujeto universal y completo a un sujeto particular y dividido.

En palabras de Lacan “por haber nacido con el significante, el sujeto ha nacido dividido (...) al determinar al sujeto, el significante lo barra” (Stavrakakis, 2008:54), en tanto que desde el momento que hablamos, el sujeto está dividido por lo que dice, pues “la hiancia entre el sujeto de la enunciación y el sujeto del enunciado no puede ser llenada nunca” (ibid.54).

Pensar un diseño curricular que busque cierta científicidad en las prácticas y el cuerpo, implica pensar un cuerpo muy diferente de las prácticas corporales, pues los saberes con los cuales se pretende analizarlo dejan por fuera el lenguaje que “se revela como el locus de este poder formador del sujeto” (ibid.44) y que a su vez lo diluye de tal manera que es imposible asignarle un signo, como pretende establecer la praxiología.

Conclusión

La herramienta arqueológica y genealógica de Foucault nos dejó convertir el documento en un monumento, en un despliegue de discursos que desarrollan una serie de enunciados que hay que aislar, agrupar, disponer en relaciones; pero por sobre todas las cosas nos permitió analizarlo en el espesor de su propia materialidad, interpelar todos estos enunciados, mostrar lo absurdo de pretender unidad donde es patente la fractura, lo inocente de pensar una vuelta al humanismo, como si el cuerpo de las practicas fuera constante y las prácticas mismas apolíticas y ahistóricas.

El Diseño Curricular de Educación Física se encuentra atravesado por discursos que atraviesan el campo conformando verdades, un universo de enunciados que abren un gigantesco laberinto de textos.

La tesis nos permitió ver una política de la interpretación en tanto que apuntó a destotalizar los regímenes de verdad, oponiéndolos a otras estructuras interpretativas, de modo que en esta parte no nos detendremos en hacer los recorridos destotalizadores. No resulta necesario, por ejemplo volver a demostrar el saber en el cual se sostiene el humanismo, las relaciones de poder que se ligan con el saber de la medicina, como tampoco la lógica matemática de la praxiología que liga el cuerpo a un signo, a un punto en el espacio. En todo nuestro recorrido se hacen evidentes algunas cuestiones sobre el modo en que el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires habla del cuerpo y de la educación.

El efecto de las políticas de salud y las políticas higienistas, pasando por el humanismo y por la Educación Ciudadana no han hecho otra cosa más que universalizar al sujeto y por lo tanto ligarlo a una identidad, a la renuncia de su particularidad. Por otro lado, las ciencias de la motricidad humana y la psicomotricidad han pensado un cuerpo reprimido en lo simbólico, obligado a pensar, que puede conocerse y conocer a través de una conciencia, de una experiencia originaria que surge de un interior suponiendo un sujeto como fundador de un lenguaje. Y finalmente, la praxiología, que no ha hecho más que ligar el cuerpo con un código, con un significado, olvidando que el cuerpo está dividido por la palabra y atravesado por la inconstancia.

Si bien, cada uno de los discursos aportó algún carácter distintivo en el modo de pensar el cuerpo, existe una característica que los liga a todos. El modo en que el diseño curricular habla del cuerpo lo universaliza, pues lo considera un organismo, en tanto materia viviente apegada a la naturaleza, ahistórico, apolítico como: “cuerpo despojado de su carga simbólica”. Los enunciados del diseño curricular que van apareciendo durante el desarrollo de la tesis, hablan de cuerpos despojados de aquello que los constituye: lo simbólico. Por ello, el título de esta tesis.

Ahora bien, para pensar en otro cuerpo y en otra Educación se hace necesario dejar un poco el trabajo negativo que la herramienta arqueológica plasmó en esta tesis, pero que, no obstante es necesario para liberarse de todas aquellas categorías que se trasforman en verdades absolutas y poder así pasar a una formalización del cuerpo y de herramientas para pensar un diseño curricular para la Educación del Cuerpo. Si bien durante el desarrollo de la tesis, luego del trabajo negativo, sobre cada discurso se bosquejaron líneas para pensar en otro cuerpo y en otro diseño curricular, trataremos en este apartado final de formalizar positivamente de qué hablamos cuando hablamos de cuerpo.

Pensar la educación y el cuerpo de otra manera que como se la piensa no tiene como misión decir verdades, sino que se trata de “luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso” (Foucault, 1992:85).

Pensar el cuerpo

Aunque algunos fragmentos de la tesis ya tratan de definir el cuerpo es necesario dejar plasmado, para iniciar futuros debates, aquello que enunciamos como cuerpo.

Si bien parten de lugares diferentes, el sujeto de Lacan y el de Foucault se constituyen a partir de relaciones. En el primer caso, la relación del deseo con el Otro, y en el segundo caso, con las prácticas.⁴⁷ Por ello las referencias a ambos en el desarrollo de la investigación resultan decisivas.

⁴⁷Recordemos que las prácticas son definidas como: “la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”, citado en Castro, E. (2004), *El vocabulario de Michel Foucault*, Bernal, Universidad de Quilmes.

Para hablar de cuerpo es necesario un exterior constituyente, pues el cuerpo en el que se reconoce el sujeto siempre es otorgamiento del lenguaje. La relación del sujeto con el lenguaje no tiene que ver con la comunicación a otro, sino que esto tiene por efecto un sujeto. El lenguaje no es un instrumento de la comunicación humana sino una práctica (por eso hace cosas).

Ese lenguaje no refiere a algo universal, pues “en la historia y en la vida social nada es fijo, rígido y final” (Stavrakakis, 2007:167). Como ya hemos visto en el capítulo cinco, el lenguaje no tiene un acceso directo a la cosa, y “es que justamente porque la comunicación total es imposible” (ibid.165). La función del lenguaje está sostenida por lo simbólico porque lo simbólico es el lenguaje. Más aún, la característica central del lenguaje, de lo simbólico, reside en que siempre hay algo perdido, una falta. “Las palabras no pueden capturar nunca la totalidad de lo real, no pueden nunca representarnos totalmente” (ibid.87). Entrar en el lenguaje, en el cuerpo del lenguaje, implica por un lado la pérdida de la identidad, una identidad que la formación ciudadana trata de consumir y, por otro lado, la imposibilidad de un sujeto universal como ha pensado el humanismo, la biología, la medicina y la praxiología. Asimismo, tampoco es posible cierta unidad, como ha planteado la psicomotricidad, pues el lenguaje al estar atravesado por la imposibilidad de decirlo todo, hace emerger la falta de toda representación.

De lo que se trata es de dispersar el instante y el sujeto. Pues el instante es el modo de dejar de lado el cuerpo. En el cuerpo hay movimiento, nunca es un punto, es decir, nunca puede ser ligado a un signo o a una identidad porque el cuerpo rompe con el espacio.

En otras palabras, el cuerpo es una construcción, un producto que excede la condición de materia y se inserta en una condición simbólica y que, aunque se encuentre vinculado a la biología, no es precisamente esa biología sino algo más allá, algo que se proyecta a partir de la palabra permitiendo la entrada en lo simbólico.

En palabras de Roberto Esposito (2006), la vida se forma de una modalidad drásticamente distante de su propia desnudez biológica. Si bien el nacimiento implica un proceso que tiene que ver de manera directa con la animalidad del hombre, es allí donde se establece la más tajante división entre el animal y el hombre, el organismo y el cuerpo, la política y la naturaleza. La llegada de un

ser viviente al mundo ya está ligada con una historia preexistente por un conjunto de símbolos, de lenguaje, que construyen un cuerpo diferente de aquello que nace. Lo que nace no es siquiera un organismo; el organismo también es una construcción; lo que nace es un viviente.

Si hay algo que caracteriza al cuerpo es que se construye a través de un sistema de relaciones, de prácticas históricas y políticas. Por ello, “sobre el cuerpo encontramos el estigma de acontecimientos pasados” (Foucault, 2004:32) y no una esencia o naturaleza.

El cuerpo no es lo dado: se construye. Y es aquello que está por fuera de su vida de viviente (el lenguaje, la cultura, las prácticas, el Otro) lo que lo constituirá como tal.

En síntesis, lo que se trata de poner de manifiesto es un cuerpo que se revela en las prácticas de la Educación Física, las cuales nos llevan del cuerpo como unidad al cuerpo como fragmentación; del cuerpo constante al cuerpo de la discontinuidad y los acontecimientos; de un interior fundador al exterior constituyente y de un organismo al cuerpo.

Establecer estos desplazamientos implica pensar una educación para un cuerpo intensamente distinto a lo que enuncia el diseño curricular.

Pensar un diseño curricular

Una propuesta educativa requiere ser un instrumento del que alguien pueda servirse, una incesante exploración sobre las distintas posibilidades de ser, pensar y vivir; que permita al alumno y a la alumna una vida impulsada por la curiosidad. Es decir:

(...) una prontitud en encontrar extraño y singular lo que nos rodea, un cierto encarnizamiento en deshacernos de nuestras familiaridades y en mirar de otro modo las mismas cosas, un cierto ardor en captar lo que sucede y lo que pasa, una desenvoltura a la vista de las jerarquías tradicionales entre lo importante y lo esencial (Foucault, 1999b:222).

Por ello, será necesario que los alumnos puedan cuestionar lo evidente a través de un cuestionamiento crítico de sí mismos, lo cual supone una interrogación constante sobre qué puede ver, decir y pensar; qué puede hacer, sentir y hacer, a qué puede oponer resistencias, por qué puede luchar, cómo puede vivir, cómo ha llegado a ser quien es; cómo puede ser y pensar de forma distinta. Es decir, una vida que lleve a un ejercicio de pensamiento crítico y no

una vida que nos lleve hacia la búsqueda de una identidad establecida e imposible de ser concebida en la dispersión del cuerpo.

Construir una práctica educativa que lleve al alumno a efectuar tal pensamiento, requiere pensar una educación del cuerpo que organice su Diseño no a partir de expectativas a alcanzar por los alumnos sino a partir de contenidos. Pero ¿qué contenidos? Saberes y *haceres* históricamente constituidos y socialmente organizados, no "una manifestación, con contenido particular, de la constitución genética del hombre..."⁴⁸, como las enunciadas por el Diseño Curricular de la Educación Física: resistencia aeróbica general, fuerza rápida, flexibilidad general y velocidad. De lo que se trata es de universalizar contenidos que reflejen saberes culturales y particularizar a los sujetos en el momento de transmitírselos. Los juegos, los deportes, las prácticas en la naturaleza, la gimnasia y hasta la danza pueden ser esos saberes culturales que a través de prácticas educativas se pondrán a disposición de los alumnos y alumnas.

Por otro lado, la educación del cuerpo debe entenderse como una práctica, lo cual implica que no es una técnica, es decir, un medio para el desarrollo de la fuerza, de la resistencia ni un mecanismo para adquirir una conciencia de nuestro cuerpo; pues pensar en prácticas corporales y no en técnicas o medios de conciencia corporal, implica pensar una educación cuya práctica se constituya en normas más o menos organizadas de la experiencia, que construyen al sujeto. No obstante, esta práctica no será puesta dentro de parámetros de un "deber ser", sino que de lo que se trata es de una educación que permita a los sujetos analizar aquello que en las prácticas es general, homogéneo y recurrente y que los han constituido como sujetos de saber y como sujetos que ejercen o padecen el poder.

Podemos decir, a modo de cierre, pero para seguir pensando, que ha llegado el momento de abandonar el terreno de la verdad que nos revela el diseño curricular a través de sus mitos, hábitos, maneras de actuar y de pensar. Una problematización del maestro del cuerpo sobre estas verdades transforma el acto educativo en la formación de una voluntad política que abre espacios de libertad y líneas de transformación de la realidad.

⁴⁸ Parsons, T. (1952), *The social system*, Londres, Tavistock, citado en Stenhouse, L. (1991), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, p. 32.

Así, mitos que han impregnado las prácticas de la Educación Física, como la Educación Física para la salud, para el hombre integral, para la higiene, para la estructuración del esquema corporal, entre otros, deben ser problematizados; lo que permitirá luchar contra esos discursos establecidos y aquellas regularidades discursivas que sistematizan el quehacer diario y hasta la fundamentación de la Educación Física en el sistema educativo.

El papel del intelectual no es el de situarse un poco en avance o un poco al margen, para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso (Foucault, 1992:85).

En este sentido, discursos como la salud, la higiene, y el humanismo en términos ético-políticos, es decir, en relación con las acciones propias del ser humano, imponen ciertos saberes, cierta dirección de obediencia, que llevan al cuerpo a trabajar la renuncia consigo mismo, a ligarse a un sujeto universal.

Por ello, de lo que se trata es de llevar adelante una crítica de lo que esos discursos nos dicen. No se trata de un rechazo sino de una crítica, de un análisis de los límites y de la reflexión sobre ellos; lo que “procura volver a lanzar tan lejos y tan ampliamente como sea posible el trabajo indefinido de la libertad” (Foucault, 1996a:105), en lo que nos es dado como verdad, como ético, como un “deber ser”.

Este modo de pensar la transmisión del saber a través de una crítica hacia nosotros mismos, hacia las maneras de hacer, pensar y decir, “hay que concebirla como una actitud, un *ethos*” (ibid.110). Es decir, como un trabajo sobre nosotros mismos que la educación del cuerpo debe llevar adelante.

Para concluir, las interpretaciones intentan elaborar un análisis o al menos dejar plasmado un modo diferente de pensar el cuerpo y la educación, para poder dar paso a la particularidad del sujeto y salir de “un deber ser” que se busca alcanzar.

En este sentido es posible pensar una educación del cuerpo que permita comprender cuál es el punto intenso de la vida y cuándo una vida franquea la línea para pensar de otra manera.

Bibliografía

- Agamben, G. (2009), *Signatura rerum*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- -----, (2005), *Estado de excepción*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- -----, (2003), *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-Textos.
- -----, (2001), *Medios sin fin. Notas sobre la política*, Valencia, Pre-Textos.
- -----, (1995), *Homo sacer II. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-Textos.
- Ball, S. J. (2001), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.
- Biglieri, P. (2004), “Sociedad civil, ciudadanía y representación: el debate de los clásicos de la modernidad”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* [en línea], XLVII (191). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=42119103>.
- Bohórquez, F., E. Trigo, (2006), “Corporeidad, energía y trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades y notas)”, en *Revista de Motricidad y Desarrollo Humano*, Colombia, Universidad del Cauca, Disponible en: <http://www.consentido.unicauca.edu.co/site/desplegararticulo.php?id=169>. Recuperado el 05-07-2011.
- Carvalho, Y. M. de, (1998), *El “mito” de la actividad física y salud*, Buenos Aires, Lugar.
- Castro, E. (2008), *Giorgio Agamben: una arqueología de la potencia*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNSAM.
- -----, (2004), *El vocabulario de Michel Foucault*, Bernal, Universidad de Quilmes.
- -----, (2003), *Michel Foucault, la cuestión del humanismo*. Trabajo presentado en XII Congreso nacional de filosofía, AFRA (Asociación Filosófica Argentina), Neuquén.

- Crisorio, R. (2010), *Homero y Platón: Dos paradigmas de la Educación Corporal* (tesis doctoral), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- -----, (2007), *De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales*, ponencia presentada en el 7°. Congreso Argentino y 2° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata.
- -----, (1995), *Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física*, Serie Pedagógica Nro. 2, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, pp. 175-192.
- Crisorio, R., M. Giles, (1999). *Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB*, Buenos Aires, Inédito.
- Chomsky, N., M. Foucault, (2007), *La naturaleza humana: justicia versus poder*, Buenos Aires, Kats.
- Diccionario de la Real Academia Española. Version on-line. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>. Recuperado el 19-05-2011.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007a), *Marco General de Política Curricular*, La Plata.
- -----, (2007b), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía*, 1º a 3º año, La Plata.
- -----, (2006a), “Marco general para la educación secundaria”, en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*, La Plata.
- -----, (2006b), “Educación Física”, en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, La Plata.
- Emiliozzi, M. V., R. Crisorio, (2009), *Cuerpos despojados de carga simbólica: Un análisis desde las prácticas corporales*, ponencia presentada en XXVII Congreso Alas, Eje: Sociología de las emociones y del cuerpo, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Disponible en: <http://cuerposyemociones2009.blogspot.com/2009/08/cuerpos-despojados-de-carga-simbolica.html>. Recuperado el 18-05-2011.
- Esposito, R. (2007), *Communitas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- -----, (2006), *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires, Amorrortu.
- -----, (2005), *Immunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Ferrater Mora, J. (1965), *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires, Sudamérica. Versión on-line. Disponible en http://isaiasgarde.myfil.es/get_file?path=/ferrater-mora-jos-diccionario-d.pdf. Recuperado el 05-07-2011.
- Foucault, M. (2010a), *El cuerpo utópico. Heterotopías*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- -----, (2010b), *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- -----, (2009a), *Una lectura de Kant: Introducción a la antropología en sentido pragmático*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- -----, (2009b), *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- -----, (2008a), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- -----, (2008b), *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- -----, (2008c), *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Argentina, Siglo XXI.
- -----, (2008d), *Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- -----, (2008e), *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- -----, (2006), *Historia de la sexualidad 1: el uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- -----, (2005), *Historia de la sexualidad 2: la voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XIX.
- Foucault, M., (2007) *Historia de la sexualidad 3: la Inquietud De Si*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- -----, (2004), *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, Valencia, Pre – textos.
- -----, (2002), *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- -----, (1999a) *Estrategias de poder. Obras esenciales*, Volumen II, Barcelona, Paidós.
- -----, (1999b), *Estética, ética y hermenéutica*, Valencia, Paidós.
- -----, (1996a) *¿Qué es la ilustración?*, Madrid, La Piqueta.

- -----, (1996b), *La vida de los Hombres Infames*, La Plata, Altamira.
- -----, (1996c), *La prosa de acteón*, Madrid, La Piqueta.
- -----, (1995), *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, El cielo por Asalto.
- -----, (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- -----, (1985), *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta.
- Grüner, E. (1995), *Foucault: una política de la interpretación*, en Foucault, M., (1995), *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, El cielo por Asalto, pp. 7-29.
- Heidegger, M. (2000), *Carta Sobre el Humanismo*, Madrid, Alianza.
- Hernández Moreno, J., P. Rodríguez Ribas, (2004), *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*, INDE, Barcelona
- Kymlicka, W. (2001), *Educación para la ciudadanía*, en Gonzales, F. (edit.), *El espejo, el mosaico y el crisol: Modelos políticos para el multiculturalismo*, Anthropos, México, pp. 251-284.
- Kymlicka, W., N. Wayne, (1997), *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*, en Agora, N° 7. Disponible en: <http://www.politica.com.ar/teoriapolitica/Kymlicka-Norman.htm>). Recuperado el 06-07-2011.
- Lacan, J. (1994), *Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis*, en Escritos I, México, Siglo XXI.
- -----, (1993), *Psicoanálisis, Radiofonía & Televisión*, Barcelona, Anagrama.
- -----, (2009), *El seminario sobre La carta robada*, en Escritos I, México, Siglo XXI.
- -----, (1984), *El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*, en Escritos I, México, Siglo XXI.
- Lagrange, F. (1984), *La Higiene del Ejercicio en los Niños y en los Jóvenes*, Madrid, Imprenta de G. Juste, Pizarro.
- Lapierre, A. (1993), *Motricidad y psiquismo*, en actas 1º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, pp. 485-503.

- Le Boulch, J. (1993), *El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación*, en actas 1º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, pp. 39-91.
- -----, (1992), *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética*, Barcelona, Paidós.
- -----, (1991), *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*, Barcelona, Paidós.
- Marradi, A., N. Archenti, J. Piovani, (2007), *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Emecé.
- Merleau Ponty, M. (2002), *Fenomenología de la percepción*, Madrid, Editora Nacional.
- Micieli, C. (2003), *Foucault y la fenomenología*, Buenos Aires, Biblos.
- Morey, M. (2008), “Introducción”, en *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*, Buenos Aires, Paidós, pp. 9-44.
- Oszlak, O. (1997), *La formación del Estado Argentino*, Buenos Aires, Planeta.
- Parlebás, P. (2001), *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*, Barcelona, Paidotribo.
- -----, (1993), *Educación Física Moderna y ciencia de la acción motriz*, en actas 1º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, pp. 129-145.
- Puiggrós, A. (1991), *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Sergio, M. (1996), *Epistemología da Motricidad Humana*, Lisboa, FMH.
- Soler, C. (1993), “El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan”, en *Estudios de Psicosomática*, Volumen I, Buenos Aires, pp. 93-114.
- Stavrakakis, Y. (2008), *Lacan y lo político*, Argentina, Prometeo.
- Trigo, E. y colaboradores, (1999), *Creatividad y motricidad*, Barcelona, INDE.
- Trigo, E., H. Montoya, (2009), *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*, España-Colombia, Léeme.

- Trigo, E., M. Sérgio, M. Genú, S. Toro, (2009), *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*, España-Colombia, Léeme.

Nota aclaratoria:

Las traducciones de textos aquí vertidos son pura y exclusiva responsabilidad de la autora de esta tesis.